



Vera Lúcia da Silva Malheiro

**À descoberta do livro-brinquedo: objetos
e práticas de promoção do gosto pelo livro
e pela leitura em contexto de jardim de infância**

abril de 2015



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Vera Lúcia da Silva Malheiro

**À descoberta do livro-brinquedo: objetos
e práticas de promoção do gosto pelo livro
e pela leitura em contexto de jardim de infância**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo
do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Sara Raquel Duarte Reis da Silva

abril de 2015

DECLARAÇÃO

Nome: Vera Lúcia da Silva Malheiro

Endereço eletrónico: verasilva1992@hotmail.com

Número do Cartão de Cidadão: 14097466

Título do Relatório: À descoberta do livro-brinquedo: objetos e práticas de promoção do gosto pelo livro e pela leitura em contexto de jardim de infância

Orientador: Doutora Sara Raquel Duarte Reis da Silva

Ano de conclusão: 2015

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTE RELATÓRIO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE A DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 28 de abril de 2015

Assinatura: _____

“Ler é, pelo contrário, alimentar-se, respirar. É também voar.

Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança

na técnica de voo, revelar-lhe este prazer e permitir

que o mantenha. Se as aves não gostassem de voar,

teriam deixado pender as asas e passariam a andar a pé.

Mas, tanto nas aves como nos humanos, o prazer dos atos

naturais está nos genes. Em contrapartida, o prazer da leitura

é uma criação nossa. Este prazer é, portanto, da nossa

responsabilidade, tal como a leitura em si.”

(José Morais, 1997, p.272)

Agradecimentos

Durante todo o meu percurso académico, foram várias as pessoas que contribuíram para que o mesmo corresse da melhor maneira possível. Portanto, considero pertinente que as mesmas sejam referenciadas e a quem agradeço muito e deixo aqui o meu agrado.

Em primeiro lugar, um agradecimento especial ao grupo de crianças com quem desenvolvi o projeto, pois sem eles este não era possível. Por isso, obrigada pela forma que me acolheram, pelas aprendizagens que me proporcionaram e por todos os momentos que passamos juntos.

Um enorme obrigada à educadora cooperante Raquel Barreiro, pela disponibilidade, entrega, carinho e apoio incondicional e pelos conselhos, aprendizagens e partilhas de experiências que contribuíram para o meu crescimento como futura profissional de Educação Básica.

Um outro agradecimento muito, mas muito especial e sentido à Doutora Sara Reis da Silva, por todas as conversas e pela paciência que teve comigo. Agradeço os conselhos, o apoio, as sugestões, o incentivo, a partilha de conhecimento e as orientações. Obrigada por estar sempre presente quando precisei e por escutar os desabafos desta “chata”. Sem dúvida que é uma das docentes que deixou marca na minha vida académica e pessoal.

Agradeço, também, a duas pessoas muito importantes e fundamentais na minha vida, a minha irmã e o meu pai. Obrigada por todo o amor, apoio e força que me deram e por estarem sempre presentes e com uma palavra amiga para me dizerem. Também, agradeço a compreensão que tiveram comigo, que, em certos momentos, foi bem preciso. Sem vocês isto não seria possível.

Um obrigada às minhas colegas de mestrado, em especial às minhas amigas Filipa Balinha, Filipa Barbosa, Filipa Machado, Márcia, Sara e Silvana, por todas as conversas e trocas de experiências e por estarem sempre presentes em todos os momentos da minha vida. Obrigada pela vossa amizade e pelo vosso carinho.

Um obrigada à minha família, principalmente à minha prima Joana, por toda a ajuda, apoio, incentivo e carinho.

Por fim, agradeço-te a ti, mãe. Um agradecimento muito profundo e com muita saudade. Obrigada por toda a força que me transmites.

Resumo

Hoje em dia, são cada vez mais os jovens que não têm por hábito ler/explorar livros. Por isso, também é evidente que essa rotina pode ser trabalhada e adquirida, mesmo antes das crianças entrarem no ensino formal, isto é, mesmo antes de aprenderem a ler. Desta forma, este projeto de intervenção procura perceber como é que os livros-brinquedo permitem fomentar o gosto pelo livro e pela leitura, em idades precoces. Assim, numa primeira parte, é analisada, segundo as perspetivas de vários autores, a importância de contactar com variados livros, nas primeiras idades, em dois contextos: no jardim de infância e na família. Ao mesmo tempo, evidencio as potencialidades desta tipologia de livros e como é importante existir na rotina da criança a chamada «hora do conto», pois é uma das estratégias mais utilizadas no jardim de infância e que possibilita o contacto regular com o livro.

De acordo com a teoria e com as ideias de diferentes autores, desenvolvi um projeto com um grupo de crianças na valência de jardim de infância, nomeadamente com crianças de quatro e cinco anos de idade. Assim, o projeto foi implementado segundo as características da metodologia de investigação-ação (I-E) e utilizei os instrumentos de recolha de dados qualitativos. Ao longo do mesmo, sempre que possível tentei que as famílias participassem no mesmo, pois os pais têm um papel muito importante na promoção do gosto pelo livro e pela leitura e são os principais educadores dos seus filhos. Por isso, devem transmitir esse gosto, tanto em casa como cooperando com a instituição que o seu educando frequenta.

Depois das diferentes implementações e das observações constantes no decorrer do projeto, este possibilitou investigar e analisar as potencialidades dos livros-brinquedo e como estes permitem uma aproximação harmoniosa com a leitura. Os efeitos mostram que as crianças, depois de contactar com os livros-brinquedo e depois das várias atividades à volta desses livros, procuram mais a área da biblioteca. Foi notório o aumento do número de crianças nesta área e a mudança de atitudes das mesmas, quando frequentam a área mencionada. Além disso, no geral, as crianças já frequentam a área da biblioteca com o intuito de explorar o livro, apesar de não saberem ler, permitindo uma maior aproximação com o mesmo. Também, as mesmas envolvem-se mais na «hora do conto».

Recomendo e comprovo que esta tipologia de livros, apesar da pouca informação e investigação sobre a mesma, é uma excelente forma de incentivar o gosto pelo livro e pela leitura, nas primeiras idades.

Abstract

Nowadays, are increasingly young people that don't have the routine to read or explore books. For that reason, is also evident that routine can be worked and acquired, even before the entrance on the formal teaching and learn to read. This way, this intervention project seeks to understand how books-toy encourage the interest for books and reading, at early ages. Thus, in a first part, it is analyzed, according to several authors' perspectives, the importance of the contact with many books, at early ages, in two contexts: in kindergarten and in family. At the same time, I show the potentials of this type of books and how is important happen, in the child' routine, the called tale time, because it is one of the most used strategies in the kindergarten and allow a regular contact with the book.

According with the theory and the ideas of different authors, I developed a project with a group of children at the kindergarten, specifically with four and five years old children. So, the project was implemented considering the characteristics of an action research model and I used instruments of qualitative data collection. Throughout the work, I look for the participation of the family whenever possible, because parents have a leading role in promoting the interest in books and reading and they are the principal educators of their children. That's why they should transmit that taste in home and cooperating with the school.

After several implementation and observations during the project, it was possible investigate and examine the potentialities of books-toy and how they allow a harmonious approach with reading. The effects show that children, after contacting with books-toy and numerous activities, search more the library area. It was conspicuous the increase in number of children in this area and their attitudes, when frequenting it. Furthermore, in general, children already frequent the library area to explore the book, even they cannot read, allowing an approximation with it. They also involve more in the tale time.

I recommend and prove that this type of books, despite the little information and research, is an excellent way to promote the taste for the book and reading, at early ages.

Índice

Agradecimentos.....	v
Resumo	vii
Abstract.....	ix
Índice de Esquemas.....	xiv
Índice de Tabelas.....	xiv
Índice de Figuras.....	xiv
Siglas e abreviaturas.....	xvi
Capítulo I - Introdução	1
Capítulo II – Caraterização do Contexto	3
2.1. Caraterização do Centro Social da Paróquia de S. Lázaro	3
2.2. Caraterização da sala	3
2.3. Caraterização do grupo de crianças	6
2.4. Família das crianças.....	6
Capítulo III - Metodologia	8
3.1. Pertinência do tema	8
3.2. Problema e objetivos do projeto	8
3.3. Opções metodológicas.....	9
3.4. Estratégias de intervenção	11
3.5. Instrumentos de recolha de dados	12
Capítulo IV – Enquadramento Teórico.....	15
4.1 - Importância da leitura e da literatura infantil recebida por pré-leitores.....	15
4.1.1 - Papel dos educadores na promoção do gosto pela leitura e pelo livro.....	19
4.1.2 - Papel da família	20
4.2 - Tipologia dos livros-brinquedo: alguns contributos	22

4.2.1 - Importância do brincar e jogar no pré-escolar	24
4.3 – Mediação leitora nas idades precoces	27
Capítulo V - Descrição e análise crítica dos dados.....	30
5.1. Avaliação diagnóstica.....	30
5.2. Exploração do Livro <i>O Capuchinho Vermelho</i> , de Louise Rowe	32
5.3. Reestruturação da biblioteca	35
5.4. Construção de livros-brinquedo	38
5.5. Exploração do livro <i>A Bela Adormecida</i> , de Louise Rowe.....	41
5.6. Exploração do livro <i>Popville</i> , de Anouck Boisrobert e Louis Rigaud	43
5.7. Atividade “Vai e Vem”	46
5.8. Exploração do livro <i>Somos Todos Diferentes</i> , de Emma Damon.....	47
5.9. Exploração do livro <i>Os Animais Bebés para Sentir</i> , (sem autoria, editado pela Edicare) .	49
5.10. Exploração do livro <i>Surpresas do Mundo</i> , de Patrick Watson e Richard Deverell	50
5.11. Visita à Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva.....	53
5.12. Exploração do Livro <i>Gosto de Ler!</i> , de Katie Saunders	55
5.13. Manifestações espontâneas das crianças	57
5.14. Divulgação do projeto	58
Capítulo VI - Considerações finais.....	65
6.1. Aprendizagens e dificuldades sentidas	67
Referências Bibliográficas	71
Anexos.....	77
Anexo A – Planificação nº1.....	79
Anexo B – Planificação nº2.....	81
Anexo C – Planificação nº3.....	83
Anexo D – Planificação nº4.....	85

Anexo E – Planificação nº5.....	87
Anexo F – Planificação nº6.....	89
Anexo G –Texto construído pelas crianças	91
Anexo H – Informação para os pais sobre a atividade “Vai e Vem”	93
Anexo I - Convite para visitar a exposição final.....	95

Índice de Esquemas

Esquema 1 – Desenho da implementação	10
--	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Plano de intervenção	10/11
---------------------------------------	-------

Índice de Figuras

Figura 1 – Anotações do bloco de notas.....	14
Figura 2 – Anotações do bloco de notas.....	14
Figura 3 - Primeiro contacto com os livros-brinquedo.....	31
Figura 4 - Primeiro contacto com os livros-brinquedo.....	31
Figura 5 - Primeiro contacto com os livros-brinquedo.....	31
Figura 6 – Reconto da obra <i>O Capuchinho Vermelho</i> , de Louise Rowe.....	34
Figura 7 - Exploração do livro <i>O Capuchinho Vermelho</i> na área da biblioteca	35
Figura 8 - Exploração do livro <i>O Capuchinho Vermelho</i> na área da biblioteca	35
Figura 9 - Reestruturação da biblioteca	36
Figura 10 - Biombo.....	38
Figura 11 - Crianças a executar a atividade	39
Figura 12 - Criança a manusear o livro construído	39
Figura 13 - Exemplo de um desenho do livro construído	39
Figura 14 - Exemplo de um desenho do livro construído	39
Figura 15 - Capa do livro construída Mistura de Animais e Pessoas	39
Figura 16 - Capa do livro construída <i>O Livro que Salta</i>	40
Figura 17 - Exemplo de um desenho do livro construído	40
Figura 18 - Capa do livro construída <i>Livro dos Autorretratos</i>	40

Figura 19 - Exemplo de um desenho do livro construído	40
Figura 20 - Exploração dos fantoches de pau	43
Figura 21 - Exploração dos fantoches de pau	43
Figura 22 - Exploração dos fantoches de pau no biombo	43
Figura 23 - Exploração dos fantoches de pau no biombo	43
Figura 24 - Exploração dos fantoches de pau no biombo	43
Figura 25 - Criança a executar a atividade	48
Figura 26 - Criança a executar a atividade	48
Figura 27 - Exploração de um livro pelos pais de uma criança	51
Figura 28 - Exploração de um livro pelos pais de uma criança	51
Figura 29 - Criança a executar a atividade	52
Figura 30 - Criança a executar a atividade	52
Figura 31 - Crianças a executar a atividade	52
Figura 32 - Resultado final da atividade	52
Figura 33 - Exposição dos trabalhos na montra da sala	53
Figura 34 - Exposição dos trabalhos na montra da sala	53
Figura 35 - Contadora de histórias e a lagarta	54
Figura 36 - Contadora de histórias a colocar comida na lagarta	55
Figura 37 – Transformação da lagarta em borboleta	55
Figura 38 - Registo da atividade em cartolina	55
Figura 39 - Os livros preferidos das crianças	57
Figura 40 - Exploração dos livros-brinquedo na biblioteca	58
Figura 41 - Exploração dos livros-brinquedo na biblioteca	58
Figura 42 – Teias iniciais do projeto	59
Figura 43 - As descobertas das crianças	60

Figura 44 - Produções das crianças em plasticina.....	60
Figura 45 - Produções das crianças com diferentes materiais	60
Figura 46 - Trabalhos desenvolvidos.....	60
Figura 47 - Trabalhos desenvolvidos.....	60
Figura 48 - Livros-brinquedo construídos pelas crianças	61
Figura 49 - Expressões das crianças	61
Figura 50 - Alguns dos livros-brinquedo explorados no projeto	61
Figura 51 - Biombo com fotografias das crianças	61
Figura 52 - Construções em plasticina	62
Figura 53 - Objetos e brincadeiras antigas.....	62
Figura 54 - Jogos explorados no projeto	62
Figura 55 - Conclusões do projeto.....	62
Figura 56 - Opiniões dos pais das crianças.....	63
Figura 58 - Opiniões dos pais das crianças.....	63
Figura 57 - Opiniões dos pais das crianças.....	63
Figura 59 - Opiniões dos pais das crianças.....	63
Figura 60 - Opiniões dos pais das crianças.....	64
Figura 61 - Opiniões dos pais das crianças.....	64

Siglas e Abreviaturas

DEB – Departamento de Educação Básica

I-E – Investigação-Ação

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES I – Prática de Ensino Supervisionada I

PNL – Plano Nacional de Leitura

Capítulo I – Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada I (PES I), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, orientada pela Professora Doutora Sara Reis da Silva.

Este trabalho abarca as aprendizagens que eu adquiri ao longo da PES I, bem como informação, que, na minha opinião, é pertinente, resultante das observações e da implementação do projeto nesse contexto. O projeto foi realizado no contexto de jardim de infância, nomeadamente no Centro Social da Paróquia de S. Lázaro, na sala 4C, com crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos de idade.

Este projeto de investigação/intervenção tem como principal objetivo perceber se o contacto com diferentes tipos de livros-brinquedo permite promover o gosto pelo livro e pela leitura, isto é, procuro compreender a importância dos livros-brinquedo para a fomentação desse gosto. Neste sentido, intitula-se de “À descoberta do livro-brinquedo: objetos e práticas de promoção do gosto pelo livro e pela leitura em contexto de jardim de infância”. Apesar do seu complexo significado, são vários os autores que referem que o contacto com a leitura e com o livro deve ser iniciado precocemente, nomeadamente no contexto de jardim de infância e na família. Ambos os contextos devem ter conhecimento desta importância e, desta forma, em cooperação e colaboração devem arranjar estratégias que permitam fomentar este gosto, pois “O contacto com os livros e com a hora do conto é um facto de conhecimento do mundo envolvente e do seu mundo afectivo cuja importância não é demais referir” (Veloso, 2007, p. 3). Por isso, achei pertinente investigar de que forma os livros-brinquedo, uma tipologia de livros diferente daquelas com que as crianças estão habituadas a contactar, possibilita uma aproximação com o livro e com a leitura. Importa mencionar que esta investigação foi realizada num curto espaço de tempo, o que dificultou o aprofundamento do estudo.

Assim, está organizado de forma a descrever, pormenorizada e reflexivamente, o meu percurso pedagógico, ao longo deste projeto. No capítulo 2, começo por caracterizar a instituição em que estive inserida, a sala, o grupo de crianças e as suas famílias, visto que tentei sempre envolver este contexto no meu projeto.

De seguida, numa primeira parte, o capítulo 3, denominado de metodologia, aborda a pertinência do tema e o problema e objetivos do projeto. Além disso, apresenta e justifica a metodologia adotada neste projeto, as estratégias de intervenção, isto é, a metodologia de

trabalho de projeto e os instrumentos de recolha de dados, realçando a observação como a estratégia mais utilizada para analisar o tema em estudo.

No capítulo 4, alusivo ao enquadramento teórico, numa parte inicial, explica-se a importância da leitura e da literatura infantil recebida por pré-leitores e clarifica o conceito de leitura e literatura infantil. Assim, neste tópico, é analisado o papel do educador, bem como o da família no incentivo ao gosto pela leitura e pelo livro, para que as crianças se tornem leitores fluentes. Abordo estes dois contextos, pois ambos têm uma grande influência no processo educativo da criança. Seguidamente, são apresentados alguns contributos dos livros-brinquedo, referindo-se a importância do lúdico na idade do pré-escolar. Por último, este capítulo expõe uma breve fundamentação teórica sobre a mediação leitora em idades precoces.

Após a clarificação de conceitos e perspetivas de alguns autores, é apresentada, no capítulo 5, a descrição detalhada de todas as atividades desenvolvidas ao longo do projeto, bem como uma análise crítica das mesmas.

No capítulo 6 apresentam-se as considerações finais do projeto, bem como as aprendizagens adquiridas que contribuíram para a minha formação como futura profissional de Educação Básica e as dificuldades sentidas, durante a implementação do projeto.

No final do relatório, constam, em anexo, as planificações do projeto implementado, bem como de outros documentos que elaborei no decorrer das atividades.

Capítulo II – Caraterização do Contexto

2.1. Caraterização do Centro Social da Paróquia de S. Lázaro

O meu projeto de intervenção teve lugar no Jardim de Infância D. Francisco Maria da Silva, designado concretamente por Centro Social da Paróquia de S. Lázaro, que se localiza na freguesia de S. José de S. Lázaro, na cidade de Braga. Como se encontra situado no centro da cidade, num dos seus pontos mais centrais, é rodeado por diversos recursos, como lojas de comércio, vários monumentos e parques de lazer. Além disso, perto da instituição, localiza-se também o Theatro Circo, uma sala com bastantes espetáculos culturais. Importa referir que esta instituição é servida por uma rede de transportes públicos muito satisfatória, utilizada por várias famílias para fazerem o percurso de casa à instituição. Mas um número elevado de famílias utiliza viatura o automóvel próprio para se deslocar.

O Centro Social da Paróquia de S. Lázaro constitui uma Instituição Particular de Solidariedade Social, que contempla as valências de creche, jardim de infância, CATL e, recentemente, também abrange a terceira idade e populações socialmente mais marginalizadas. A área da infância divide-se por três estabelecimentos: Sá de Miranda, Fujacal e Carandá. A prática que concretizei decorreu no estabelecimento Sá de Miranda.

O estabelecimento Sá de Miranda é constituído por nove salas adstritas ao funcionamento do jardim de infância e seis salas ao funcionamento da creche. Este possui um espaço bastante amplo composto por dois pisos e um número elevado de funcionários e de crianças. Também, como recentemente houve uma remodelação dos espaços da terceira idade, a área da infância sofreu melhorias, no que concerne às salas de apoio, biblioteca, recreio coberto e espaço infantil. Visto que este estabelecimento é grande, possui várias salas como: um salão polivalente; uma sala de direção pedagógica; um gabinete de psicologia, um espaço de apoio às crianças, bem como às suas famílias e colaboradores da instituição; uma sala de trabalho para as educadoras; um refeitório, onde se procura dar todas as respostas sociais necessárias; uma cozinha; uma lavandaria e armazéns.

2.2. Caraterização da sala

O espaço onde decorrem as atividades é um local muito importante no jardim de infância e deve estar bem organizado e ser estimulante para uma aprendizagem pela ação, pois “o contexto físico tem um grande impacto no comportamento das crianças e adultos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 7). Além disso, o espaço deve favorecer “as trocas entre os diferentes

elementos do grupo, a interação social, exploração e aprendizagem. Deve favorecer o bem-estar das crianças” (Departamento da Educação Básica [DEB], 1998, p. 147).

A sala 4C proporciona às crianças um ambiente seguro e saudável, contendo brinquedos e materiais estáveis, conservados e em boas condições de serem explorados. É ampla e bastante luminosa, pois possui três grandes janelas com vista para o recreio. Neste sentido, esta encontra-se organizada em cinco áreas de interesse bem definidas: a das construções, a dos jogos, a da casa, a da biblioteca e a da expressão plástica. Desta forma, “definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 165). Além disso, o facto de as áreas possuírem materiais próprios “permite uma organização do espaço que facilita a coconstrução de aprendizagens significativas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 28).

Como as áreas se encontram bem organizadas, acessíveis e delimitadas por mobiliário baixo e acessível, as crianças conseguem mover-se de uma área de interesse para a outra, de forma autónoma. Todas as áreas estão muito bem providas com variados materiais, possibilitando que a criança se desenvolva em todos os sentidos. Observa-se aí a existência de uma diversidade de materiais: desde materiais para exploração sensorial (faz-de-conta) até materiais que apoiam as experiências-chave das crianças em todos os domínios (jogos matemáticos, por exemplo). Este aspeto é extremamente importante, visto que “a aprendizagem cimenta-se nas ações diretas das crianças sobre os materiais” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 55). Neste contexto, as crianças têm oportunidade de explorar, manipular, manusear e escolher os materiais a utilizar em cada área, o que contribui para uma aprendizagem ativa e significativa.

Relativamente à área das construções, esta possui um armário, com prateleiras baixas e acessíveis às crianças, e caixas onde se arrumam os materiais. Nesta área, as crianças, através dos diferentes blocos, legos e tubos, constroem castelos, pistas de carros, entre outros. Além disso, possui um tapete com uma pista de carros e um equipamento que contém diversas ferramentas, como parafusos, chave de fendas, martelo, entre outros materiais.

A área da casa está situada num espaço amplo, pois contempla a zona da cozinha, do quarto e do “faz-de-conta”. Desta forma, esta permite que as crianças tenham “múltiplas oportunidades para trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos umas das outras” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 188). Por isso, é frequente as

crianças representarem diversos papéis familiares e acontecimentos que já experienciaram ou já ouviram falar. A área possui, ainda, armários baixos, lavatório e mesa da cozinha, que são adequados à altura das crianças. Importa referir que a zona da cozinha e do quarto não são constituídos por materiais de plástico. Na zona do “faz-de-conta” e da representação, as crianças têm ao seu dispor variados materiais e/ou objetos, como bonecos, carrinhos de compras, bolsas, roupas, espelho, telefones, rádio, fatos de diferentes animais e aventais, que possibilitam a representação de diferentes personagens.

A área da expressão plástica é constituída por duas mesas redondas, onde as crianças elaboram os seus desenhos, tendo ao seu dispor marcadores, lápis de cera e lápis de cor, ou modelam a plasticina. Possui, ainda, um cavalete de desenho.

Nos jogos, existe uma grande quantidade de jogos didáticos, que possibilitam que as crianças trabalhem as suas capacidades matemáticas, como colocar os números por ordem crescente, através de puzzles e jogos de memória, permitindo, também a estimulação do raciocínio e da lógica. Os móveis desta área, que a separam da área da expressão plástica, são baixos e permitem que a criança consiga autonomamente pegar e arrumar o jogo. Esta é composta por uma mesa redonda, onde as crianças se sentam para explorar os diferentes jogos.

A área da biblioteca contempla uma estante com diversos livros e fantoches de pequenas dimensões. As crianças leem os livros, inventando e construindo as falas das personagens à sua maneira. É um local acolhedor, onde as crianças se sentam em almofadas. Ainda assim, na minha opinião, esta área carece de renovação, pois os livros, na sua maioria, são da coleção “A ternura dos animais”, o que não proporciona às crianças o contacto com diferentes livros e géneros literários. Depois de analisar os livros existentes na biblioteca, questionei a educadora sobre quem construiu a mesma. Respondeu-me que os livros foram fornecidos pela instituição, mas os existentes nas estantes da sala são, na grande maioria, seus.

Uma das vantagens desta sala é o facto de, na entrada, existir uma montra para a educadora colocar ou expor os trabalhos das crianças. Desta forma, todos os trabalhos produzidos pelas crianças são expostos quer na montra, quer na sala, valorizando-se, assim, as aprendizagens das mesmas. Através desta exposição, os adultos da sala dão a conhecer aos pais os trabalhos desenvolvidos. Os restantes trabalhos também são expostos nas paredes da sala, dando conta do “(...) desenvolvimento dos diferentes projetos coexistentes na sala, contemplando o processo e não apenas os produtos” (DEB, 1998, p. 148).

2.3. Caracterização do grupo de crianças

O projeto foi implementado numa sala de 23 crianças, oito meninos e quinze meninas, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, denominada de sala 4C. Estas crianças são interessadas em adquirir novos conhecimentos, empenhadas, divertidas, bastante participativas, alegres e gostam muito de brincar. Além disso, são detentoras de uma imaginação muito fértil e dotadas de uma curiosidade enorme. Contudo, estas crianças têm dificuldades em cumprir regras negociadas no início do ano, por todo o grupo. É um grupo muito irrequieto, que não consegue manter-se em silêncio durante um período de tempo mais ou menos restrito, o que leva a que necessitem de estar ocupadas com a realização de atividades e de serem estimuladas constantemente. É de realçar que este é um grupo heterogéneo, cujos elementos apresentam ritmos de trabalho e capacidades de aprendizagem díspares. A grande maioria das crianças é autónoma na realização das atividades. No entanto, existe um pequeno número que necessita do auxílio do adulto.

2.4. Família das crianças

No jardim de infância, é essencial que exista uma relação saudável entre o educador/a instituição e as famílias e vice-versa. Tal como afirma Maria dos Reis (2008), “Se conseguirmos envolver os pais no processo educativo estaremos a ajudar as crianças, e, conseguiremos que os pais retirem diversos benefícios” (p. 237). Desta forma, este envolvimento é benéfico para todos e torna-se fulcral que as famílias participem nas diversas atividades pedagógicas. De facto, os pais deste grupo de crianças são deveras interessados e participativos, o que torna mais acessível a interação e a promoção do envolvimento parental. Consequentemente, durante a minha PES I, foram múltiplos os momentos em que os familiares das crianças tiveram a oportunidade de desenvolverem atividades nesta sala, desde a confeção de chupa-chupas de chocolate até à exploração de diversos livros, transmitindo, assim, às crianças distintos conhecimentos em áreas dissemelhantes. Segundo Júlia Formosinho e Hélia Costa (2011), “quando as famílias são incluídas nos projetos e atividades das crianças valoriza-se o pertencimento à família e, simultaneamente, realiza-se a ligação ecológica entre as famílias e o centro de educação de infância” (p. 97).

Outrossim, os pais dialogam frequentemente com a educadora, o que demonstra que se preocupam com o crescimento e o progresso dos seus filhos. Além disso, mostram-se muito

atentos e curiosos relativamente às atividades desenvolvidas na sala, atenção que é motivada pela exposição de todos os trabalhos efetuados pelas crianças por parte da educadora.

No que se refere às habilitações literárias, a maioria dos encarregados de educação possui o grau de Licenciatura.

Capítulo III - Metodologia

Neste capítulo, são apresentados a pertinência do tema em estudo e o problema e os objetivos do projeto. Além disso, há uma breve caracterização da metodologia utilizada, a investigação-ação e da estratégia metodológica do trabalho de projeto, bem como dos instrumentos de recolha de dados.

3.1. Pertinência do tema

Considereei pertinente realizar este estudo com o grupo de crianças de forma a compreender/atestar a importância dos livros-brinquedo para a promoção do gosto pelo livro e pela leitura, visto que existe pouca informação sobre este tema, tal como afirma Ninfa Parreiras: “A literatura para crianças, com seu caráter de valor estético e formativo, carece de uma pesquisa sobre o brinquedo nos livros (...)” (2006, p. 24). Além disso, durante as observações realizadas ao longo das primeiras semanas, deparei-me com o facto de que as poucas crianças que frequentam a área da biblioteca não a utilizam com o intuito de ir ler ou apenas de manusear livros. Com efeito, e seguindo a formulação de José António Gomes, “ (...) continua a reconhecer-se como insubstituível o papel dos educadores no desenvolvimento das competências de leitura e no incentivo ao gosto de ler” (1996, p. 29). Por isso, realizei um projeto de intervenção no âmbito da formação de leitores, partindo de um objeto singular e a necessitar, ainda, de uma abordagem concetual e pedagógica: o livro-brinquedo.

3.2. Problema e objetivos do projeto

Este projeto procura perceber como é que a exploração de livros-brinquedo permite fomentar o gosto pela leitura e pelo livro. Neste sentido, os objetivos gerais deste projeto são:

- Contribuir para a reflexão (conceptual, tipológica, etc.) em torno do livro-brinquedo;
- Situar o livro-brinquedo no universo da literatura e da edição de potencial receção infantil;
- Compreender de que forma os livros-brinquedo influenciam o gosto pelo livro e pela leitura;
- Promover e fomentar o gosto pelo livro e pela leitura precocemente, através dos livros-brinquedo;

- Desenvolver hábitos de leitura na criança e potenciar as suas capacidades imaginativas e criativas.

3.3. Opções metodológicas

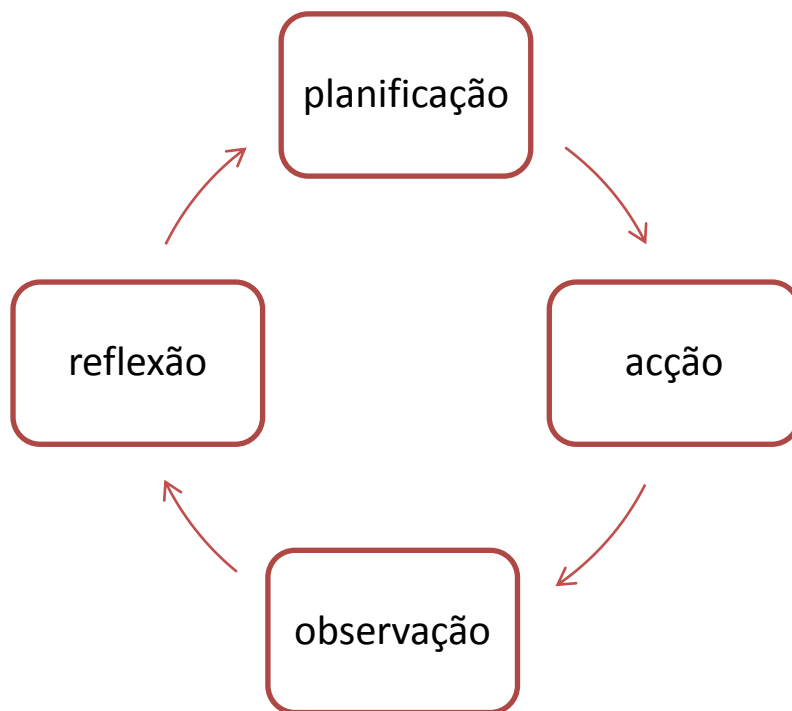
Este projeto de intervenção teve como metodologia a investigação-ação qualitativa. Por isso, as minhas intervenções tiveram por base as características deste modelo.

Assim, existem variadas definições para o conceito de I-E. Por isso, não há uma definição homogênea para o mesmo. (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009). Mas, apesar disso, há características fundamentais que conseguem explicar esta metodologia. (Máximo-Esteves, 2008).

Para Isabel Sanches (2005), em primeiro lugar, deve-se encontrar um problema real que dê para ser intervencionado. Bogdan & Biklen (2010) declaram que esta metodologia investigativa baseia-se na análise de uma situação problemática, com a intenção de a melhorar e, desta forma, possibilitar que haja mudanças nas práticas. Também, James Mckernan (1998) é da mesma opinião que os autores supracitados, afirmando que “(...) Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto - reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática” (Citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 20). Por outro lado, este método “(...) pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 360). Segundo estes autores, se o investigador quer aperfeiçoar a sua prática deve utilizar este método, porque este “(...) aproxima as partes envolvidas na investigação, colocando-as no mesmo eixo horizontal” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 375). Máximo-Esteves (2008) atesta que, para haver mudanças nos intervenientes, torna-se necessário que neste processo ocorra diálogo e colaboração entre todos os participantes.

Além disso, o que caracteriza a I-A “(...) é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 360).

Desta forma, a minha implementação teve por base as quatro fases que se desenvolvem de forma contínua e em espiral: planificação, ação, observação e reflexão (Esquema 1).



Esquema 1 – Desenho da implementação

No início do projeto, estruturei um plano de intervenção, que continha as tarefas/atividades a serem desenvolvidas ao longo da prática, que se apresenta esquematizado (Tabela 1) de seguida. Importa mencionar que o mesmo foi aprovado inicialmente.

Mês	Tarefas
Março	Recolha e análise dos dados do grupo de crianças; Escolha do tema do projeto; Pesquisa de bibliografia para o projeto.
Abril	Desenho e planeamento da intervenção; Revisão da literatura; Recolha e análise de dados.
Maio	Implementação do projeto; Observação e reflexão; Análise dos resultados; Revisão da literatura.

Junho	Implementação do projeto; Observação e reflexão. Análise dos resultados; Revisão da literatura.
julho – abril	Conclusão das intervenções; Reflexão e avaliação das intervenções; Análise dos resultados; Escrita da dissertação.

Tabela 1 – Plano de intervenção

3.4. Estratégias de intervenção

Além disso, este projeto teve como estratégia de intervenção a metodologia de trabalho de projeto, através da aprendizagem pela ação. Neste sentido, a criança assume um papel fundamental na construção do seu conhecimento e o papel do educador é o de orientação desse processo, uma vez que, “através da aprendizagem pela ação (...) as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5). No entanto, para que a criança tenha uma atitude ativa na sua aprendizagem, é necessário que esteja motivada e interessada (Inácio, 2007) e “aprender implica sempre estar interessado em aprender” (Roldão, 1995, p. 33).

Desta forma, esta metodologia caracteriza-se pelo estudo de um tema por uma ou várias crianças (Katz & Chard, 1997), isto é, um projeto consiste na exploração e investigação de um certo tópico. Estes temas surgem habitualmente de dúvidas das crianças ou de necessidades que o educador observa nas crianças (Oliveira-Formosinho, 2007) e não têm um limite temporal, ou seja, um projeto poderá ser investigado durante dias ou durante meses, pois tudo depende da idade do grupo de crianças, mas, acima de tudo, dos seus interesses e envolvimento nas atividades.

Assim, o trabalho de projeto é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, 1989, citado por Rocha, et al., 2012, p. 10). Por isso,

esta metodologia promove o desenvolvimento das crianças de uma forma contextualizada e motivadora, através da sua relação com o meio envolvente.

Além disso, Teresa Durand (2012) defende que a metodologia de trabalho de projeto possibilita aprendizagens que “apontam para o desenvolvimento de competências, que atualmente são essenciais para viver numa “sociedade do conhecimento”, sendo essas competências de recolha e tratamento de informação como de colaboração, de tomada de decisões, de espírito de iniciativa e de criatividade” (p. 32).

Desta forma, o trabalho de projeto é uma investigação com carácter intencional e gerador, que incentiva as crianças a responder a questões colocadas, a resolver obstáculos encontrados ou a ampliar os seus conhecimentos sobre o mundo que as rodeiam. (Katz & Chard, 1997)

Posto isto, comecei a minha intervenção com o período de observação, com o objetivo de aceder ao conhecimento e às experiências que cada criança possuía sobre o tema, de modo a conseguir planificar as atividades de acordo com os interesses, necessidades e características do grupo. Posteriormente, desenvolvi diversas atividades que me permitiram investigar e refletir sobre o tema em estudo. Numa fase final, analisei o impacto que as atividades desenvolvidas tiveram nas crianças e as mudanças ocorridas nas mesmas.

3.5. Instrumentos de recolha de dados

Durante toda a PES I, recolhi informação sobre o grupo, através de diferentes técnicas e instrumentos de observação, como gravações áudio e vídeo, fotografias e registos escritos (bloco de notas). O Ministério da Educação (ME) refere na circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011 que

A diversidade de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados utilizados na recolha de informação permite, ao educador “ver” a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que vai fornecendo elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa. (Ministério da Educação [ME], 2011, pp.5-6)

Desta forma, recorri à observação para conseguir registar as notas de campo. Não era uma observação informal, mas sim uma observação premeditada e constante, para que me permitisse posteriormente analisar e refletir sobre esses registos (Silva, 2012).

Maria Cristina Parente (2012) declara que os educadores, na grande maioria, utilizam as estratégias de observação e de registos descritivos e narrativos para realçar e anotar as

evoluções das crianças, para posteriormente enaltecer os conhecimentos adquiridos pelas mesmas.

Além disso, segundo a mesma autora, “estas opções tornam possível ir construindo uma imagem rica e abrangente dos modos como a criança age, pensa e aprende, recorrendo a diversos meios (...)” (Parente, 2012, p.20). Portanto, a observação é considerada um processo fundamental numa sala de jardim de infância e, para que esta seja mais ponderada, é essencial que o educador tenha em conta três competências fulcrais: saber olhar, saber ouvir e saber perguntar. Por isso, nessas observações, fiz uma análise atenciosa e criteriosa, de forma a conseguir conhecer cada criança individualmente e conseguir, deste modo, desenvolver atividades que permitissem responder tanto às necessidades individuais, como às do grupo e averiguar possíveis formas de alargar os conhecimentos e aprendizagens das crianças.

Posto isto, esta era uma observação direta e indireta das atitudes, posturas e desempenhos das crianças, que registava no bloco, depois da realização da atividade. Também observava e anotava as opiniões das crianças, bem como as suas justificações, como, por exemplo, durante a leitura e exploração de um livro, eu solicitava sugestões de títulos diferentes para o mesmo e escrevia as suas propostas, como comprova as figuras 1 e 2. Tal como Maria Parente (2010) afirma, é vantajoso recorrer a múltiplas perspetivas, como observar a criança em diferentes momentos, escrever o que a criança pronuncia, tirar fotografias e recorrer a gravações áudio e vídeo.

Como já referi anteriormente, também utilizei, ao longo da minha prática, a máquina fotográfica, pois “As fotografias dão-nos fortes dados descritivos (...)” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 183) e os registos fotográficos têm como objetivos evidenciar e expor os trabalhos e as aprendizagens das crianças (Máximo-Esteves, 2008, p. 91). Deste modo, tirei bastantes fotografias e efetuei gravações áudio e vídeo às crianças aquando da execução das atividades.

Importa mencionar que estes registos foram autorizados pelos encarregados de educação, no início da intervenção. Estes elementos, incluindo os registos e as fotografias, eram posteriormente analisados, interpretados e refletidos nas reflexões semanais, constituindo, assim, a documentação pedagógica. Esta é considerada “um instrumento vital para a criação de uma prática pedagógica reflexiva e democrática.” (Dahlberg, Moss, & Pence, 2003, p. 191). Segundo a circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, estas reflexões “(...) a partir dos efeitos que se vão observando, possibilita estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança, individualmente e em grupo, tendo em conta a sua evolução”(ME, 2011, pp.2-3). Com

esta diversidade de instrumentos de recolha de informação, pretendo certificar a autenticidade dos dados.

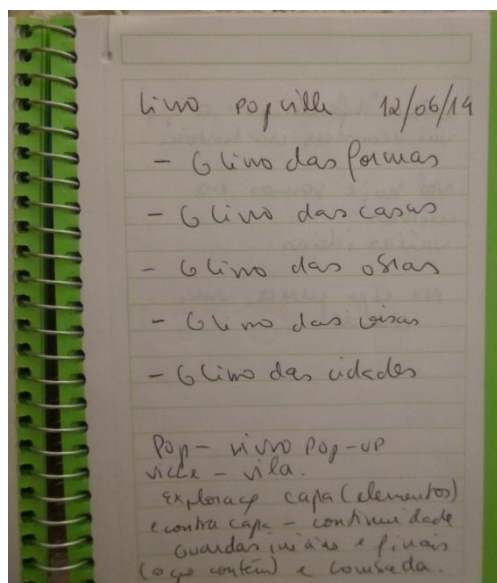


Figura 1 – Anotações do bloco de notas

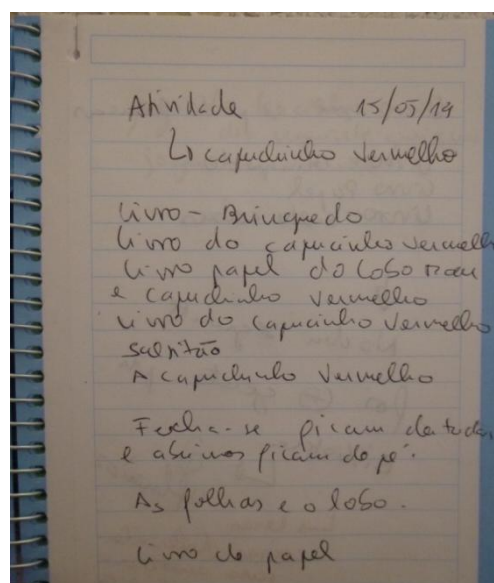


Figura 2 – Anotações do bloco de notas

Capítulo IV – Enquadramento Teórico

Neste capítulo, começo por abordar a importância da leitura e do livro no contexto de jardim de infância. De seguida, menciono o papel dos educadores e da família na promoção do gosto pela leitura, visto que são os dois principais agentes/mediadores com quem a criança interage constantemente e ambos possuem funções educativas. Depois, explico a importância do brincar e do jogar no pré-escolar, refletindo, ainda, sobre a forma como os livros-brinquedo permitem uma primeira aproximação ao mundo da leitura.

4.1 - Importância da leitura e da literatura infantil recebida por pré-leitores

Antes de abordar a importância da leitura e da «literatura infantil» nas idades precoces, em primeiro lugar, importa clarificar estes dois complexos conceitos. Relativamente à «literatura infantil», importa referir que este é um termo cuja formulação é bastante recente, pois, segundo Regina Zilberman, “Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século 17 e durante o século 18” (1987, p. 13). Mas a «literatura infantil» de tradição oral é um fenómeno bastante antigo. Desta forma, são vários os autores que definem esta literatura como sendo a que é recebida por um público-alvo, nomeadamente as crianças (Aguilar e Silva, 1981; Silva, 2005; Ramos, 2007). Os textos de «literatura infantil» assentam “(...) nos modos narrativo, poético ou dramático e que se pautam pelo princípio da ficcionalidade (...) pelo uso de uma linguagem de conotação, pela plurissignificação ou pela plurisotopia” (Silva, 2005, p. 29).

Nos últimos anos, a «literatura infantil» tem merecido uma atenção especial e prova disso é o aumento de produções. Além disso, há cada vez mais uma enorme variedade de livros para o público infantil, pois “(...) a literatura infantil, quer oral quer escrita, tem desempenhado uma função relevantíssima, atendendo aos seus destinatários, na modelização do mundo, na construção dos universos simbólicos, na convalidação de sistemas de crenças e valores” (Aguilar e Silva, 1981, p. 14). Desta forma, este tipo de literatura deve estar presente desde o pré-escolar, pois, segundo Rui Veloso e Leonor Ricardo (2002), esta possui um papel relevante, pois é considerada um brinquedo e, deste modo, possibilita que a criança faça várias descobertas, através de diferentes explorações.

Relativamente ao conceito de leitura, segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa*, da Porto Editora, é o “1. ato ou efeito de ler; 2. o que se lê; 3. arte de ler; 4. conhecimentos adquiridos pelo ato de ler”. Depois de analisar vários textos, deparei-me com o facto do conceito de leitura não ser unívoco. Portanto, este processo, que merece uma especial atenção pelos

profissionais de Educação e ao qual todas as crianças devem ter acesso, “(...) está presente na nossa existência desde muito cedo e é uma ferramenta indispensável para muitas tarefas sendo essencial à vida em sociedade em qualquer parte do mundo” (Carvalho & Tomé, 2014, p. 237). Como “o prazer da leitura é um valor essencial que merece e precisa de ser encarado como um bem quase de primeira necessidade (...) com a convicção de que os primeiros passos no caminho do livro são decisivos na formação de leitores” (Sousa, 2007, p. 66), torna-se necessário e fulcral que a leitura e os livros estejam, desde cedo, presentes no quotidiano infantil das crianças, através de experiências positivas, pois segundo Bastos (1999) a leitura deve ser encarada como uma prioridade educativa.

José António Gomes (1996) defende que a leitura deve estar presente desde o nascimento e as crianças já conseguem, cada vez mais cedo, adquirir o gosto pela leitura. Este gosto não é natural, mas sim algo que se vai construindo ao longo do tempo. Por isso, formar leitores é uma tarefa que começa logo desde o berço e, neste caso, nada melhor do que a sala do jardim de infância para fomentar este gosto pelo livro, pois este contexto é um dos espaços privilegiados ao incentivo à leitura, para que as crianças sintam vontade de estabelecer contacto com este “amigo”, a quem chamamos de livro. Além disso, Maria Elisa Sousa (2007) afirma que este é um dos primeiros espaços onde criança estabelece um contacto assíduo com o livro e, cada vez mais, é necessário que os educadores proporcionem encontros com o livro mais ricos e positivos, porque o livro tanto é educativo como lúdico. Também Cláudia Dias e Ivone Neves (2012) concordam que este contacto deve ser realizado no jardim de infância, através de práticas continuadas, variadas e estimulantes, para que permitam a construção de futuros leitores. Também é necessário que, no seu contexto educativo ou familiar, a criança tenha presente um adulto que faça da leitura um hábito, pois “O contacto assíduo e regular com livros e histórias, (...) colaboram, de forma muito direta, no desenvolvimento de competências importantes que ajudarão a criança a aprender a ler melhor e mais depressa, aumentando, também, o gosto por esta atividade.” (Silva & Ramos, 2014, p. 154).

Anabela Carvalho e Maria da Conceição Tomé (2014) defendem que “A leitura de histórias desde idades precoces promove nas crianças um conjunto de competências essenciais para o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e afetivo, com repercussões essenciais a nível das competências facilitadoras de aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 242). Segundo as mesmas autoras, “As crianças que leem e/ou ouvem ler, desde tenra idade, estão preparadas para comunicar melhor e para continuar a aprender ao longo da vida, (...), conseguem resolver

problemas, procurando soluções para eles, têm mais confiança e melhores resultados ao nível da concentração” (Carvalho & Tomé, 2014, p. 171).

No que concerne aos documentos orientadores oficiais, em concreto, nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), é salientada a importância para o contacto com os livros, no jardim de infância, e é através dessa proximidade que a criança começa a apreciar o prazer da leitura. Este mesmo documento defende, ainda, que “Se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter oportunidade de ter estas experiências na educação pré-escolar” (DEB, 1997, p. 69). Por isso, os profissionais de educação devem ter em conta o que consta nos documentos oficiais e estes devem servir de orientador para os mesmos.

Como podemos ver, são vários os autores que defendem que as crianças devem ter um contacto precoce com o livro e com a leitura, e quanto mais cedo começar essa proximidade “(...) mais consistentes serão os alicerces, o mesmo é dizer mais seguros serão os leitores que veremos crescer (...)” (Sousa, 2007, p. 66). Por isso, é importante que, na infância, as crianças tenham um primeiro contacto com o livro e com a leitura, através de experiências significativas, ricas e diversificadas, para que consigam construir atitudes positivas relativamente à leitura, comecem a ganhar hábitos de leitura para a vida e se tornem uma sociedade de leitores.

De facto, se queremos que as crianças se tornem verdadeiros leitores e conscientes, temos que os formar e começar essa caminhada o mais cedo possível, porque “Só conseguiremos formar crianças leitores literárias através da leitura de livros de literatura infantil, configuradores de novas realidades, permitindo às crianças dialogar com os textos, activar os seus conhecimentos intertextuais, possibilitar o desenvolvimento da sua competência literária” (Balça, 2007, p. 133). Aliás, “A leitura da literatura infantil permite ainda, à criança, a interiorização de códigos culturais, identitários de um povo e de uma sociedade, mas também a abertura ao outro, o respeito pela diversidade, a compreensão de novos valores” (Balça, 2007, p. 133).

Com efeito, a literatura infantil, quer oral quer escrita, tem desempenhado uma função relevantíssima, atendendo aos seus destinatários, na modelização do mundo, na construção dos universos simbólicos, na convalidação de sistemas de crenças e valores. Esta função modelizadora, indissoluvelmente ligada à imaginação, à fantasia e ao prazer lúdico, manifesta-se de modo específico na exploração das virtualidades da língua que muitos textos da literatura infantil realizam com surpreendente criatividade. (Sá, 1981, p. 14)

Assim, devemos incutir precocemente o gosto pela literatura às crianças para que, no futuro, sejam leitores assíduos e ativos, pois “uma sociedade que lê, que sabe e que gosta de ler, aproximar-se-á mais de uma sociedade de índole humanista, com cidadãos mais críticos” (Sousa, 2007, p. 69). António Prole (2008) também afirma que a aquisição do hábito de ler não é adquirida de um dia para o outro, mas sim um processo que ocorre ao longo do tempo e que começa logo desde o berço, mesmo antes da criança iniciar a aprendizagem da leitura, no 1º ciclo do ensino básico. Além disso, segundo Silva (2011), para se formar verdadeiros leitores é essencial que todos os envolvidos sejam tolerantes, bondosos e persistentes, visto que é um processo demorado e rigoroso. Embora as crianças ainda não saibam ler, torna-se fulcral que estas tenham acesso aos livros, que os manipulem, que os ouçam, de modo a desenvolver a curiosidade e o gosto pela leitura, porque “ (...) ao contrário do que antes se pensava, a criança começa a (aprender a) ler muito antes de “saber ler”, isto é, antes de entrar na escolaridade obrigatória” (Silva & Ramos, 2014, p. 154). Este facto é demonstrado por diversos autores e Glória Bastos (1999) também defende que os livros devem estar presentes no quotidiano das crianças, mesmo sem estas saberem ler, pois é no período da infância que se deve despertar o gosto pela leitura. Outrossim, António Prole (2008) declara que certas capacidades próprias da leitura podem ser exercitadas no contexto de jardim de infância, mesmo antes de as crianças começarem a aprendizagem da leitura e, deste modo, facilita a aprendizagem da mesma. De acordo com Fernanda Viana (2001), o facto de lermos para as crianças permite que estas construam capacidades que auxiliam na aprendizagem formal da leitura. Ainda, seguindo este pensamento, “As crianças não nascem a saber ler, mas todas dispõem, à partida, da capacidade de percepcionar o mundo, de o descodificar com a ajuda do adulto (...) logo desde o berço” (Veloso & Ricardo, dezembro de 2002, p. 27).

Por tudo isto, é essencial e importante o contacto com a leitura, pois muitas investigações o comprovam e, segundo Ramiro Marques, “as crianças que melhor leem na escola primária são que se habituaram a ouvir ler histórias desde bebé e possuem um ambiente familiar onde a leitura e a escrita são atividades diárias” (1995, p. 47). Além disso, Rui Veloso (2007) afirma que as crianças que têm um contacto frequente com exemplares relevantes permitem que no futuro tenham êxito e sejam bem-sucedidos.

4.1.1 - Papel dos educadores na promoção do gosto pela leitura e pelo livro

A criança deve ter oportunidade de contactar com experiências de leitura logo no contexto de jardim de infância e, para isso, deve ser apoiada e motivada pelo seu educador, pois, segundo Veloso e Ricardo (2002), ninguém nasce leitor e o hábito da leitura deve ser estimulado desde o primeiro minuto de vida.

Segundo Viana, Cruz e Cadime (2014), o contexto de jardim de infância deve ter presente uma pedagogia que valorize o livro e a leitura, para que as crianças comecem a adquirir aprendizagens sobre o impresso. Estes livros devem ser diversificados, que contenham diferentes informações, para que desperte os interesses dos futuros leitores. Desta forma, os educadores de infância têm um papel fundamental na promoção do gosto pela leitura, pois “(...) ouvir ler pela voz dos outros é uma «operação de charme» para criar leitores, pelo que a leitura não pode perder de vista o carácter lúdico.” (Viana, Ribeiro, Baptista, Brandão, Cosia, & Santos, 2014, p. 51). Além disso, “ouvir ler pela voz dos outros é um veículo de entrada no mundo da leitura, das descobertas, das aventuras. (...) estimula a curiosidade relativamente aos aspetos convencionais, conceptuais e funcionais da linguagem escrita, bem como aguça o gosto por esta atividade. ” (Viana, Cruz, & Cadime, 2014, p. 20).

Neste sentido, o jardim de infância deve proporcionar às crianças o contacto assíduo e continuado com a literatura, para que, gradualmente e no futuro, sejam leitores competentes e fluentes, pois “(...) é imprescindível a actuação de vários mediadores que, ao longo da vida, (...) vão gerar o leitor e o vão fazer crescer , tendo em conta que as vertentes estéticas, emocionais e intelectuais são indissociáveis” (Veloso & Ricardo, dezembro de 2002, p. 28). Igualmente, este contexto deve permitir o desenvolvimento de certas competências fundamentais e, segundo Veloso e Ricardo (dezembro de 2002), deve mostrar através de diversos contactos com o livro, que ler faz-nos sentir bem e deixa-nos satisfeitos. Além disso, também permite que a criança se torne um leitor ativo, pois é aqui que a criança aprende certas atitudes e aptidões. Assim, os educadores de infância

(...) possuem um papel fundamental na promoção do contacto da criança com o livro e a importante tarefa de estimular a leitura, transformando-a numa rotina diária, num hábito ou numa atividade relevante leva o seu tempo e exige afecto, alegria, partilha, prazer, fascínio e cumplicidade. Saborear o livro e a leitura em conjunto é imprescindível. (Silva & Ramos, 2014, p.171)

No seguimento deste pensamento, Maria Elisa Sousa (2007) defende que “Fazer da leitura um hábito, encará-la como parte integrante do quotidiano, é uma atitude que exige um esforço (...) que será solidificado e ampliado pelo educador no Jardim de Infância, como primeira instância do Sistema Educativo” (p. 66). Por isso, segundo a mesma autora o educador deve ser um bom leitor e deve passar esse prazer pela leitura, através de práticas sistemáticas, isto é, a leitura deve fazer parte do quotidiano da sala de jardim de infância, para que as crianças comecem a construir uma ligação afetiva com os livros e sintam interesse para ler cada vez mais. A investigação tem mostrado que as atividades desenvolvidas em contexto de jardim de infância são facilitadoras da subsequente aprendizagem formal da leitura e da escrita (Stapleton & Yopp, 2008).

Além disso, segundo Aram (2006), as crianças aprendem através das possibilidades que o educador lhe propicia (Viana, Cruz, & Cadime, 2014). Por isso, este deve estar convencido que as crianças na idade pré-escolar podem não estar motivados para o livro e para a leitura e que existem crianças que têm mais interesse do que outras para essas atividades. Portanto, os educadores possuem um papel determinante na promoção do gosto pela leitura e devem permitir e encorajar o contacto com o livro, de forma intencional, mas sistemática e continuada, para que as crianças comecem a olhar para o livro como um companheiro. Por isso, Fernando Azevedo (2006) preconiza que “(...) os educadores, os pais, (...) responsáveis pelos metatextos da crítica literária desempenham, (...), um papel importante e imprescindível, já que, funcionando como primeiros receptores do texto literário, originam, pela sua acção, a transformação das crianças em segundos receptores desses textos”. (p. 20).

Por fim, “(...) atendendo a que os mais pequeninos estão totalmente permeáveis aos conhecimentos que lhes queiram transmitir, convirá que os adultos, (...) sejam capazes de experimentar e de transmitir às crianças um real amor pela Literatura (...)” (Veloso & Ricardo, dezembro de 2002, p. 28).

4.1.2 - Papel da família

Além dos educadores, os pais têm um papel fundamental na promoção do gosto pelo livro e pela leitura, pois estes são os primeiros e principais educadores dos seus filhos, ou seja, responsáveis pela formação global e pela educação do seu educando e, como refere Glória Bastos (1999) eles são “ (...) os primeiros mediadores possíveis (...) (p. 285). A família é o primeiro contexto que a criança contacta, por isso, é onde desenvolve as suas primeiras

interações. Assim, os pais possuem funções e responsabilidades para com os seus filhos e é neste contexto que a criança desenvolve certas competências. Este também é um contexto favorecido para que a criança adquira interesse e motivação pela leitura, pois também é um parceiro do processo educativo. Desta forma, hoje em dia, torna-se cada vez mais necessário que haja uma colaboração/cooperação entre a escola e a família, porque este contexto é imprescindível na criação de leitores (Sousa, 2007). Como os filhos têm tendência para imitar os seus progenitores, é necessário que a leitura faça parte do quotidiano da vida familiar, para que a criança comece, desde cedo, a ter um contacto com o livro infantil. E, tal como confirma António Prole (2008), “A família desempenha, neste contexto, um papel decisivo, dado que os pais como modelos afectivos mais significativos para as crianças, cujos comportamentos elas imitam, são mediadores de importância acrescida na criação de hábitos de leitura” (p. 2).

Para uma melhor educação, os pais, sendo os educadores primordiais dos seus educandos, devem apoiar, neste caso, os educadores. Deste modo, em casa, podem adotar estratégias que permitam que os seus filhos se motivem e interessem pela leitura e pelos livros, como ler histórias, comprarem livros, visitar bibliotecas, “Conhecer os livros para os mais novos, ser capaz de dialogar sobre as preferências de cada um, visitar com eles bibliotecas e outros locais onde se pode encontrar livros (...)” (Bastos, 1999, p. 285). Também é fundamental que, em casa, haja livros e outros materiais impressos, para que a criança se sinta motivada e possa contactar com eles com maior facilidade. O facto de os pais lerem para os seus filhos permite que ligação familiar seja cada vez mais forte (Albuquerque, 2000).

Além disso, devem interessar-se, envolver-se e participar nas atividades do jardim de infância, como participar numa hora do conto. Também, é fulcral que este contexto encontre e mobilize atividades e estratégias, para que, em conjunto, proporcionem experiências positivas à volta do livro. A criança, ao ver que o livro faz parte do seu dia a dia, ou seja, está presente quer em casa, quer no jardim de infância sente mais desejo e gosto pela leitura. Segundo Rui Veloso e Leonor Ricardo, “(...) torna-se evidente que as crianças que não vivem num ambiente de leitura (...) por parte das famílias, vão moldando a sua personalidade e os seus projectos por parâmetros que nada têm a ver com o texto escrito ou similares” (dezembro de 2002, p. 26). Assim, é importante e pertinente que os pais proporcionem este contacto com o livro, na medida em que:

A leitura de histórias pela voz dos pais é facilmente transformada num momento de partilha, de prazer, de troca de mimos e de carícias em que não se exige nada, além da

vivência de experiências calorosas e gratificantes em que a história é o ponto de partida para descobertas e conquistas que vão muito para lá da construção de significado sobre o texto e tem implicações a nível cognitivo, linguístico e afetivo. (Viana, Cruz, & Cadime, 2014, p. 20)

Por estas razões, posso concluir que ambas as instituições que têm responsabilidade na educação e formação das crianças, a família e o jardim de infância, devem cooperar, no sentido de promover excelentes oportunidades de contacto com o livro e a leitura. Se houver esta colaboração, certamente que as crianças, no futuro serão leitores fluentes competentes.

4.2 - Tipologia dos livros-brinquedo: alguns contributos

De forma a fomentar o gosto pelo livro e pela leitura, a criança deve ter um contacto precoce e frequente com diferentes tipos de livro, e cada vez mais, a «literatura infantil» possui uma diversidade de livros que cativam a atenção dos pré-leitores (Silva, 2011) e, sem dúvida, os livros-brinquedo são excelentes para celebrar esse “encontro”, pois ocupam um lugar essencial nos pequenos leitores. Estes livros são “uma produção do mercado de literatura infantil, que compreende livros destinados a brincadeiras, conhecidos como (...) livros-vivos (...)” (Parreiras, 2006, pp. 24-25), na medida em que, além de encerrarem um caráter informal, ostentando uma evidente “desformalização”, convidam à acção física e sensorial por parte da criança.

Torna-se vantajoso que a criança se aproxime do livro, através dos livros-brinquedo, pois estes ostentam uma pluralidade de formas e possuindo designações como livros-boneco, livros “Mix-and-March”/livro às tiras, livros-concertina, livros-escultura, livros “túnel”, livros “Flip flap”, livros de ilusão ótica e movimento, livros “pull-the-tab”, livros “pop-up”, entre outros. Segundo Teresa Duran (2002), os livros “pop-up”, por exemplo:

(...) sin olvidar que, afortunadamente y para envidia de muchos, esta lectura enseña a las rimeras edades lectoras que el libro es una magnífica herramienta y el soporte de una cultura que se manifiesta en él como única, plural, consolidada; asimismo el sonido, la voz, el habla, el argumento, la imagen, el movimiento y el concepto se complementan y se compenetran. (p. 93)

Para Salisbury (2005), os livros “pop-up” são uma tipologia particular dos livros tridimensionais (Ramos & Ramos, 2014). Esta forma de livros-brinquedo tem como característica criar admiração no leitor, pois nas diferentes páginas há uma sensação de movimento e de ação (Ramos & Ramos, 2014). Além disso, os mesmos autores referem que “Transformado en

artefacto, el libro gana otras posibilidades de interacción com el lector, incluso en términos físicos, proponiéndose sorprenderlo y deslumbarlo com artificios verdadeiramente ingeniosos, semejantes a efectos especiales” (Ramos & Ramos, 2014, p. 9). De acordo com Bellorín (2010), a criação desta tipologia foi pensada para pré-leitores, visto que é um objeto lúdico que permite que as crianças se divirtam (Ramos & Ramos, 2014).

Assim, existe uma enorme diversidade de formatos e modelos de livros-brinquedo (Silva & Ramos, 2014). As mesmas autoras referem que “Para pequenos “leitores”, que ainda não sabem ler, sugerimos, (...) livros de imagens, livros-brinquedo, livros interativos (livros com “imagens que saltam” ou livros “pop-up”, livros com tiras de papel para puxar ou livros “pull-the-tab”, livros com janelas para abrir e espreitar, etc.)” (Silva & Ramos, 2014, p. 158).

Desta forma, os livros-brinquedo, como outros tipos de brinquedo (bonecos, carrinhos, puzzles, Legos, etc.), devem, desde cedo, fazer parte do quotidiano da criança, pois, segundo Maria Elisa Sousa (2007):

A criança que se habitua a ver no livro um companheiro que faz parte do seu mundo diário, como os jogos, os brinquedos que vai manipulando e descobrindo progressivamente, aprenderá a tratá-lo como um amigo, a quem se dedica afeto, com quem se vivem cumplicidades, com quem se aprende a tolerância e a diversidade. (p. 66)

Também, Parreiras (2006) menciona que “(...) a literatura pode prevalecer como uma das expressões mais ricas e reveladoras da subjetividade. A literatura pode ocupar o lugar do brinquedo na vida de uma criança: o lugar de subjetivação e de criação de si” (p. 24).

Assim, o livro deve estar no mesmo patamar dos brinquedos, objetos mais apreciados na infância e, segundo Manson (2002), as crianças atribuem aos brinquedos um papel especial e “(...) para a criança, o livro começa por ser um brinquedo e a leitura um jogo. Esta “atitude” garante a ligação afetiva aos livros e ao ato de ler” (Ramos & Silva, s/d).

Deste modo, torna-se essencial que as crianças tenham acesso aos livros-brinquedo, porque “a componente lúdica, antecipadora da leitura-prazer, não pode, em caso algum, estar ausente do relacionamento inicial com o livro” (Gomes, 1996, p. 30), de forma a estabelecer uma proximidade afetiva com os livros.

Os livros-brinquedo têm bastantes potencialidades, como prender a criança ao livro, permitindo que esta sinta curiosidade pela leitura (Perrot, 1998) e o facto de serem livros fora do comum, invulgares, facilita a aproximação da criança à leitura, pois são vistos como brinquedos

(Perrot, 1998). Além disso, “colocam em evidência o que normalmente não faz parte da consciência convencional do leitor na construção do universo dos sentidos e de suas personalidades” (Perrot, 1998, p. 38). Este investigador afirma, ainda, que “esses livros são realmente “monstros” no sentido latina da palavra (...), isto é, “mostrar”” (1998, p. 38). Por isso, de acordo com Parreiras (2006), o brinquedo encontra-se em todos os gêneros da literatura infantil.

Além disso, ainda de acordo com Ninfa Parreiras (2006), se um livro de literatura infantil tiver presente um brinquedo, quer seja no texto quer nas ilustrações, permite que a criança se insira com maior facilidade no mundo da brincadeira e da imaginação. Segundo a mesma autora, como o brinquedo é o objeto que a criança mais utiliza na infância, torna-se importante e fulcral que ele esteja presente na literatura infantil.

Desta forma, como a criança aprende brincando e o “brincar é uma aprendizagem, uma aprendizagem que se baseia na imaginação” (Fantin, 2000, p. 83), a melhor forma de esta se aproximar do livro é através de livros que permitam que elas brinquem, manipulem e estimulem os seus sentidos e a sua sensibilidade.

Assim, “(...) podemos conceber a literatura como brinquedo, cuja linguagem da ternura está a serviço da infância” (Parreiras, 2006, p. 119).

4.2.1 - Importância do brincar e jogar no pré-escolar

Simultaneamente à investigação sobre a importância do livro-brinquedo para a promoção do gosto pelo livro e pela leitura, desenvolvi com o grupo de crianças com quem estagiei um projeto que tinha por base a exploração de brinquedos e jogos antigos, ou seja, materiais que os pais das crianças utilizavam nas suas brincadeiras. Segundo Maria Silva (2010), o ato de brincar é visto como uma prioridade na vida das crianças. Também,

A actividade lúdica favorece a integração da criança na comunidade. A interação dos mais velhos com os mais novos, a transmissão de saberes, de conhecimentos como contar histórias, brincar ao faz-de-conta, promover os jogos tradicionais, dar testemunho das tradições (...). (Fão & Sarmiento, 2008, p. 67).

Ambos os temas trabalhados envolvem a brincadeira, o brincar e o jogar. Segundo Rosa Sanny, “O tema do brincar, brinquedo e brincadeira, não são temáticas novas mas sim temáticas que têm sido muito discutidas nos meios educacionais pela sua relevância ao nível do

desenvolvimento intelectual da criança” (Citado por Silva, 2010, p. 9). Desta forma, importa clarificar o conceito de brincar e jogar. Vários investigadores se têm debruçado sobre estes dois complexos conceitos que possuem características próprias. De acordo com Teresa Sarmiento e Manuela Fão, há uma diferença entre o jogar e o brincar que é a existência ou não de regras. Enquanto o brincar implica “o desprendimento dessas regras”, o jogar “presume regras de conduta, de fora para dentro” (Fão & Sarmiento, 2008, p. 65). As mesmas autoras defendem que nas brincadeiras as crianças não devem ter impedimentos nem limites, pois são consideradas atos livres (Fão & Sarmiento, 2008).

Outrossim, segundo Maria Silva, “Brincar e jogar são considerados conceitos distintos na medida em que o jogar implica disciplina, ordem e regras e o brincar é considerado como uma actividade espontânea, livre e em que as regras vão surgindo durante a brincadeira (...)” (2010, p. 28). Durante a brincadeira, a criança pode utilizar o brinquedo e Parreiras (2006) afirma que este é um objeto que as crianças exploram espontaneamente, sem terem que obedecer a normas ou regras de utilização. No entanto, apesar das suas diferenças, ambos os conceitos “permitem à criança crescer, integrar-se e desenvolver-se” (Silva, 2010, p. 25).

Por isso, é necessário perceber a importância do lúdico nas crianças de idade pré-escolar, porque é durante este período que a criança se consegue estimular e desenvolver, através da brincadeira (Silva, 2010). Além disso, segundo Silva (2010) é através da brincadeira e do jogo que a criança cresce harmoniosamente. Mas, cada vez mais é fundamental refletir sobre esta complexa atividade, pois “(...) o brincar de hoje está condicionado pelas constantes transformações e apelos do mundo moderno, que vem impondo um consumo exagerado de brinquedos eletrónicos” (Silveira & Cunha, 2014, p. 11).

Desta forma, esta instituição tem um recreio bastante pequeno e, deste modo, as crianças não conseguem “libertar as suas energias” como deviam, ou seja, não têm grande espaço para correr, pular, saltar, entre outros. E como a criança aprende brincando é fundamental que haja nas instituições zonas específicas e adequadas, para que estas consigam cumprir esse direito tão importante que é o brincar. (Silveira & Cunha, 2014) O brincar ao ar livre é bastante essencial na vida de uma criança, pois permite o seu desenvolvimento a vários níveis: social, cognitivo, emocional e motor e tal como afirma Gabriella Oliver (2012) é um direito das crianças, pois através da brincadeira elas conseguem conhecerem-se interiormente. Também, na *Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança*, no artº31, é referido que “Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de

participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade (...). Assim, podemos concluir que brincar é um direito da criança e é tão essencial e necessário como qualquer outra necessidade básica (Solé, 1992). Aliás, logo desde o seu primeiro minuto de vida, a criança já brinca, quando utiliza o seu corpo como objeto de brincadeira. (Silveira & Cunha, 2014)

Igualmente, o brincar permite que a criança se divirta, mas também possibilita que a criança aprenda (Oliver, 2012). Por isso, podemos aprender a brincar e, neste caso, as crianças aprenderam a valorizar e preservar o antigo e tradicional e, ao mesmo tempo, tiveram acesso à infância dos seus pais, através da brincadeira. Como alguns dos jogos explorados foram realizados em grupo, o próprio brincar promove a cooperação e o estabelecimento de ligações de amizade. Desta forma, torna-se necessário que, nas salas de jardim de infância, haja atividades que envolvam brincadeiras e jogos, pois é na “brincadeira que os sentimentos, emoções e atitudes irão se manifestar de forma natural, permitindo assim um desenvolvimento físico, mental, emocional e social.” (Oliver, 2012, p. 11). Também, Maria Silva (2010) afirma que:

(...) o brincar está profundamente ligado à aprendizagem, principalmente nos primeiros anos, e é através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança descobre o seu papel no mundo. A brincadeira traz vantagens sociais, afectivas e cognitivas para o desenvolvimento da criança. (p.24)

Além disso, o lúdico estimula e facilita a aprendizagem da criança, pois esta encontra-se motivada e com prazer para aprender. Brincar é, acima de tudo, aprender, é uma “necessidade básica”. Com o brincar, “além de dar prazer, a criança aprende a conviver melhor, a interagir no mundo.” (Oliver, 2012, p. 13). Por outro lado, quer o jogo quer a brincadeira devem estar presentes na infância da criança, pois são duas componentes importantes na aprendizagem da criança (Silva, 2010). Segundo a mesma autora “Ao brincar a criança está a estimular a inteligência porque este acto faz com que ela liberte a sua imaginação e desenvolva a sua criatividade, bem como possibilita o exercício de concentração, atenção (...) para as diversas situações do seu quotidiano” (Silva, 2010, p. 22).

Ao educador de infância é dado um papel fundamental, pois devem fazer com que a criança alargue as suas brincadeiras e, ao mesmo tempo, permite que esta se sinta animada e estimulada (Silva, 2010). Ainda, segundo o mesmo autor, o educador de infância deve participar nessas brincadeiras, possibilitando a inclusão de todas as crianças.

Para concluir, Silva (2010) afirma que como o brincar e o jogar são encarados como um direito da criança, estes devem estar presentes em qualquer contexto de educação e devem ser enaltecidos pelo profissional. Outrossim, “são actividades sérias e necessidades das crianças para que esta possa integra-se numa sociedade complexa pois a actividade lúdica promove a relação da criança com o meio” (Silva, 2010, p. 28). Além disso, Silveira & Cunha (2014) afirmam que o jogo deve estar presente na infância, visto que possibilita que a criança compreenda o mundo que a rodeia. Por isso, as crianças necessitam dessas atividades lúdicas “(...) para crescer de forma saudável” (Silva, 2010, p. 28).

4.3 – Mediação leitora nas idades precoces

Para que a criança contacte com frequência com o livro, torna-se necessário e fundamental que, no contexto de jardim de infância, as crianças tenham acesso e possibilidade de contactar com diversos livros, pois é no período da infância, mais concretamente entre os três e os oito anos de idade, que o contacto com a «literatura infantil» se revela de maior utilidade pedagógica (Veloso, 2007). Assim, nesta etapa, “(...) « a hora do conto» ocupa um lugar importante, pelo que julgamos fundamental elegê-la como uma das atividades capazes de, pela sua prática continuada, proporcionar o desenvolvimento do prazer de ler (...)” (Gomes, 1996, p. 35). Segundo Fátima Albuquerque (2000), a hora do conto é uma atividade bastante antiga e que nesses tempos as pessoas tinham um grande afeto pelas pessoas que contavam histórias, pois estes com a sua voz suave conseguiam, ao mesmo tempo, divertir e ensinar as crianças. Desta forma, esta é uma atividade que deve acontecer de forma habitual (Albuquerque, 2000) e, atualmente, é usada com bastante frequência no jardim de infância (Veloso, 2007). Por isso, é através deste ritual que a criança encontra o gosto pela leitura, pois este processo enaltece o valor do livro (Veloso, 2007).

Outrossim, Rui Veloso (2007) também concorda que a hora do conto é uma das atividades aconselhadas para fomentar o gosto pelo livro e pela leitura. O mesmo autor defende que “(...) o ritual da hora do conto permanece como um das formas mais impressivas de cativar a criança e de estabelecer com elas as cumplicidades necessárias a uma semiose literária” (Veloso, 2007, p. 4). Diversos autores concordam que o ritual da «hora do conto» é uma excelente atividade para fomentar o gosto pelo livro e pela leitura e, deste modo, fazer com que as crianças se tornem leitores ativos. (Veloso & Ricardo, 2002; Silva, 2011). Segundo Rui Veloso

e Leonor Ricardo, a «hora do conto» e a animação da leitura “(...) são formas privilegiadas de partilha e de enriquecimento estético, emocional e intelectual” (dezembro de 2002, p. 28).

Para essas horas do conto, segundo José António Gomes (2007, p. 5),

(...) o livro infantil é um dos melhores instrumentos de que dispomos para proporcionar aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos, graças a esse gradual domínio da palavra e da competência literária que a leitura propicia.

Mas esta atividade exige que seja pensada com antecedência, pois José Gomes (1996) menciona que esta deve ter em conta os seguintes aspetos: o momento, as condições, o espaço, a postura, a arte de ler, o clima e as actividades.

Além disso, vários autores, nomeadamente Balça (2007) e Silva & Ramos (2014), atestam que, quando se lê para as crianças, devem existir atividades para três fases distintas: a pré-leitura, a leitura e pós-leitura. Para a primeira fase segundo Viana, Ribeiro, Baptista, Brandão, Cosia, & Santos (2014) as atividades devem despertar/estimular a criança para a leitura e permitir que a criança crie deduções acerca do livro/texto. Para José Gomes “As experiências de pré-leitura (...), são um factor importante no sucesso educativo das crianças” (1996, p. 29). Durante a leitura, deve acontecer pausas em momentos cruciais da narrativa, podendo existir interrogações, de forma a que ajudem as crianças a compreenderem melhor o texto. As questões devem ser planeadas e feitas na altura oportuna (Silva & Ramos, 2014). Além disso, o mediador durante a leitura poderá dinamizar esse momento, utilizando diversos materiais, como por exemplo, fantoches, para que não seja uma leitura simples. No final da leitura do livro, o mediador deve desenvolver atividades que permita fortificar a compreensão do texto. Uma das atividades de pós-leitura frequentes é o reconto da narrativa e Fátima Albuquerque (2000) declara que, ao recontar, a criança além de estimular a memória, permite o aumento do vocabulário e a construção de novos significados. Por isso, a criança amplia os seus conhecimentos sobre a língua materna. Além disso, segundo a mesma autora “(...) esta actividade pedagógica vai desenvolver na criança a sua capacidade de organização do discurso, incentivando o pequeno narrador a reconstruir logicamente o texto original escutado, encadeando as suas ideias de um modo claro e significativo” (Albuquerque, 2000, p. 146).

Por tudo isto, a técnica da hora do conto facilita “a iniciação à leitura e à escrita, já que o gosto pelo conteúdo dos livros, o fascínio pelas palavras, irá aumentar exponencialmente a

disponibilidade da criança, para penetrar um código que, sem alguma aura de magia, permanece estéril e desvirtuado de eficácia” (Albuquerque, 2000, p. 146). Além disso, Margarida Quinta e Costa (2012) certifica que esta prática fomenta o gosto pela leitura. Por isso, torna-se cada vez mais importante, que a «hora do conto» esteja presente na rotina do pré-escolar, pois segundo a mesma autora contribui “(...) para colmatar as lacunas a nível da literacia leitora (...) (Costa, 2012, p. 56).

Capítulo V - Descrição e análise crítica dos dados

Neste capítulo, pretendo dar a conhecer todo o trabalho que desenvolvi com o grupo de crianças. Assim, é feita uma apresentação de todas as atividades desenvolvidas ao longo do projeto de intervenção, bem como uma análise crítica das mesmas.

Numa parte inicial, começo por apresentar a atividade inicial, a que permitiu o desencadeamento das restantes atividades. Seguidamente descrevo e reflito sobre todas as atividades que aconteceram à volta dos livros-brinquedo.

5.1. Avaliação diagnóstica

A Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011 que estabelece a avaliação na Educação Pré-Escolar refere que o educador de infância deve desenvolver uma avaliação diagnóstica, sempre que inicie um projeto com o grupo de crianças. Com esta avaliação “pretende-se conhecer o que cada criança e o grupo já sabem e são capazes de fazer, as suas necessidades e interesses e os seus contextos familiares que servirão de base para a tomada de decisões da acção educativa, no âmbito projecto curricular de grupo” (ME, 2011, p.4).

No início da minha intervenção, como expliquei anteriormente, observei que este grupo de crianças não utilizava a área a biblioteca com o intuito de ir ler livros. Além desta observação considerei pertinente fazer uma avaliação inicial para aceder ao conhecimento informal que as crianças possuem relativamente aos livros-brinquedo. Esta primeira atividade, também teve como objetivo compreender o que necessitam, o que lhes interessa e ver a reação dos mesmos a este tipo de livros.

Desta forma, levei vários exemplares de livros-brinquedo, como livros-boneco, livros às tiras, livros de ilusão ótica e movimentos, livros *pop-up*, entre outros exemplares, para as crianças explorarem. Nesta atividade estava bastante ansiosa, pois não sabia como é que as crianças iriam reagir a este tipo de livro que desconheciam.

Assim, comecei por mostrar todos os livros de que disponha e, de seguida, espalhei-os à volta das crianças de modo a que conseguissem mexer, explorar, construir, como comprovam as Figuras 3,4 e 5. Sem dúvida que estas crianças se revelaram entusiasmadas e com uma enorme vontade de poder tocar nos livros, de sentir e de brincar, pois estes, pela sua especificidade gráfica e/ou material, manifesta e intencionalmente apelativa, convidam ao contacto físico e permitem que haja esta ligação de afetividade entre a criança e o livro.



Figura 3 - Primeiro contacto com os livros-brinquedo



Figura 4 - Primeiro contacto com os livros-brinquedo



Figura 5 - Primeiro contacto com os livros-brinquedo

Seguidamente, interroguei as crianças se achavam que estes livros eram iguais aos que tinham na área da biblioteca, no qual me responderam que não, pois estes davam para sentir, construir, brincar e imaginar. Uma das crianças mencionou que “este conta uma história, ao mesmo tempo que podemos brincar”.

Deste modo, depois deste diálogo inicial e após os terem explorado, expliquei que esses conjuntos de livros faziam parte de um tipo de livros que se chamavam “Livros-Brinquedo”. Além disso, referi que havia várias formas deste tipo de livros, mencionando o nome das várias formas e mostrando o exemplar desse tipo de livro.

No final da atividade, questionei se gostavam de saber mais alguma coisa sobre este tema responderam que gostavam de conhecer mais tipos de livros-brinquedo, quantos tipos existem e quem escreve estes livros.

Com esta atividade, as crianças demonstraram grande interesse em saber mais sobre os livros-brinquedo e, ao mesmo tempo, deu-me mais vontade de abordar este tema com eles.

Desta forma, esta atividade inicial ajudou-me a estruturar as atividades a desenvolver posteriormente. Neste momento, tive em conta os conhecimentos que já possuíam.

5.2. Exploração do Livro *O Capuchinho Vermelho*, de Louise Rowe

A segunda atividade do projeto consistiu na exploração de um livro *pop-up*, nomeadamente *O Capuchinho Vermelho*, de Louise Rowe. Para Sara Reis da Silva (s/d) este é um conto que “(...) a acção narrada verbalmente ganha forma/volume numa estimulante construção plástica que convida ao reconto oral” (In Casa da Leitura).

Antes da leitura propriamente dita, comecei por explicar às crianças que, como já tinham observado anteriormente, existem diferentes tipologias de livros e que, naquele dia tinha trazido um diferente daqueles que estão habituados a ler, sem ter mencionado que se tratava de um livro-brinquedo. Assim, quando mostrei o livro às crianças identificaram logo o Capuchinho Vermelho e o lobo mau, nas ilustrações da capa. Seguidamente identificaram os elementos paratextuais: capa e a contracapa e, afirmaram que as ilustrações destes elementos eram diferentes, mas o padrão era o mesmo, isto é, expliquei-lhes que havia uma continuidade entre a capa e a contracapa. Importa mencionar que, não abordei com as crianças outros elementos paratextuais, pois as crianças só conhecem estes. No entanto, nas próximas atividade trabalhei com as crianças outros elementos, como abas, guardas iniciais e finais. Estas atividades de pré-leitura segundo diversos autores são fundamentais que ocorram, visto que “(...) introduzem a criança nos elementos paratextuais, que constituem o livro, permitindo-lhes o seu domínio progressivo” (Balça, 2007, p. 134). Igualmente, segundo a mesma autora, “(...) têm também como objectivo motivar as crianças para a leitura, atizar a sua curiosidade em redor da possível história encerrada no livro, mobilizar as suas referências intertextuais, colocar, (...) hipóteses sobre o texto” (Balça, 2007, p. 134).

Como é importante existir um contacto físico com o livro, uma proximidade, antes de ler a narrativa, as crianças exploraram, tocaram e mexeram no livro, principalmente nas ilustrações. Enquanto as crianças estavam a analisar o mesmo, questionei-as: “Como é que poderíamos designar este livro?”. Mas estas, como estão habituadas na hora do conto a sugerir títulos diferentes para o livro, estavam a fazer esse exercício, em vez de dizerem a que forma de livros-brinquedo pertencia este livro. Por isso, ao longo da atividade, tive de reforçar que queria a designação para o livro e não um título alternativo. No entanto, algumas das crianças mencionaram que era: um livro brinquedo, um livro saltitão, um livro de papel, um livro de

brincar. É de destacar a imaginação das crianças, de facto, não estava a espera destas designações criativas. Estas indicações sugeridas pelas crianças querem dizer que as mesmas ficaram a compreender o que era um livro-brinquedo, na atividade de diagnóstico. Posto isto, perguntei às crianças qual seria o título do livro, no qual replicaram que era *O Capuchinho Vermelho*.

Relativamente à leitura do livro, fiz diferentes entoações para cada personagem, para que as crianças percebessem as diferentes personagens. Outrossim, quando o livro afirmava silenciosamente, falava mais baixo, fui bastante expressiva em toda a leitura e em certas ocasiões utilizei gestos, como bater a porta, quando o livro mencionava isso. Além disso, depois da leitura de cada página mostrava as ilustrações e, as crianças deliraram com todas, principalmente com a do lobo mau. O facto de, conseguirem tocar nas ilustrações fez com que as crianças ficassem mais estimuladas, pois estas são muito atrativas e cativantes. Numa das ilustrações, uma criança perguntou-me se a porta dava abrir, no qual respondi: “Vê se a consegues abrir. Qual é a razão para ela estar fechada?” e as crianças afirmaram que era para o lobo não entrar.

Durante a leitura, parei para questionar as crianças em pontos culminantes da narrativa, pois a leitura deve ser “ (...) acompanhada por orientações, questões e diálogos que centrem a atenção da criança em elementos centrais para a compreensão” (Silva & Ramos, 2014, p. 153). Neste caso, quando mencionei que o lobo estava a rressonar, questionei-as: “Será que alguém vai ouvir o rressonar do lobo mau?”, no qual mencionaram que o caçador ia aparecer. Esta resposta deve-se ao facto de as crianças já conhecerem este conto de tradição oral.

Por fim, perguntaram-me porque é que o livro referia lenhador e não caçador e expliquei-lhes que havia várias versões desta narrativa e, deste modo, umas designam de lenhador e outras de caçador. Além disso, voltei a perguntar se tinham mais alguma sugestão para a designação do livro e uma criança voltou a dizer: é um livro-brinquedo, no qual a questioneei: “mas de que forma é este livro-brinquedo?”.

Outro dos aspetos positivos a mencionar nesta atividade foi o facto de levar para também explorarem um fantoche que contém as três personagens: capuchinho vermelho, lobo mau e avó. Segundo Jorge Martins e Fernando Azevedo, “O teatro de fantoches/marionetas pode, então, revelar-se como um método lúdico de promover o desenvolvimento de competência leitora nas crianças em contexto escolar (...)” (2013, p. 118).

Desta forma, as crianças recontaram a narrativa auxiliadas pelo fantoche e, do ponto de vista de António Prole (2008),

Quando após a leitura de uma estória que entusiasmou as crianças, as envolveu afectivamente, o mediador de leitura as induz a recontá-la oralmente, ele está não só a reforçar a sua consciência de narrativa, como a desenvolver a sua capacidade de organizar a sequência de factos num discurso coerente. (p.8)

Apenas duas crianças recontaram-na, no entanto, podiam recontar todos juntos enquanto uma criança manuseava o fantoche. É de destacar o reconto da criança, lembrava-se de muitas das falas do livro, demonstrando que este prende e fixa a atenção das crianças, como ilustra a Figura 6.



Figura 6 – Reconto da obra *O Capuchinho Vermelho*, de Louise Rowe

Além disso, como eu durante a leitura tinha feito diferentes entoações, esta, também durante o reconto, fez diferentes entoações para cada personagem. Em conclusão, referi que este era um livro-brinquedo, como tinham mencionado no início e que existe diferentes formas de livro-brinquedo e que este era um *livro-pop*.

Na minha opinião, esta primeira atividade à volta do livro-brinquedo correu muito bem. Na verdade, estava com medo de não conseguir controlar o grupo, mas, de facto, estes ajudaram bastante, pois estiveram atentos e empenhados durante a execução da atividade. Também, se deve ao facto de ser um livro cativante, por eu ter sido bastante expressiva durante toda a leitura, por ter uma boa projecção de voz e uma boa dicção. Além disso, estes intervieram de forma regulada, com questões pertinentes. As crianças estiveram motivadas e interessadas,

pois, como, no início, usufruíram da oportunidade de contactar fisicamente com o livro, fez que elas estivessem muito atentas. Como também, ao longo da leitura, formulei questões relevantes, fez com que houvesse uma boa interação entre o locutor e o interlocutor.

Posso afirmar que, no dia seguinte à atividade, as crianças procuraram mais a biblioteca, no sentido de explorarem o livro e o fantoche. Nas Figuras 7 e 8, estão perceptíveis essas atividades de exploração.



Figura 7 - Exploração do livro *O Capuchinho Vermelho* na área da biblioteca



Figura 8 - Exploração do livro *O Capuchinho Vermelho* na área da biblioteca

5.3. Reestruturação da biblioteca

Como referi anteriormente, os livros da biblioteca da sala eram de qualidade contestável. Constatei que esta biblioteca não incluía livros do Plano Nacional de Leitura (PNL) e os existentes eram sobretudo da coleção *A ternura dos Animais*, havendo, desta forma poucos exemplares literários. Segundo Rui Veloso e Leonor Ricardo, “É chocante ver, nas salas do pré-escolar, a pobreza generalizada de álbuns para os mais pequenos (...) dominam a edição barata, onde o kitsch campeia, suportado por uma linguagem que atenta contra a língua materna” (dezembro de 2002, p. 29).

Visto que as crianças tinham dificuldades na arrumação dos livros, decidi reestruturar a biblioteca, para que o acesso à mesma fosse mais fácil para as crianças e, consequentemente o arrumo dos livros não causasse tanto embaraço. Deste modo, dividi a mesma em quatro temas: animais, contos infantis, eu e os outros e livros-brinquedo. Escolhi estes temas tendo em conta os livros que se encontravam na biblioteca. Assim, cada tema equivale a uma cor diferente e,

desta forma, cada livro foi etiquetado, com papel autocolante, com a cor a que corresponde. Na Figura 9, encontra-se o resultado desta reestruturação.



Figura 9 - Reestruturação da biblioteca

Acho que fui uma excelente estratégia (como, aliás, a classificação final obtida revelou), pois, como as crianças tinham bastante dificuldade em organizar e arrumar os livros depois de os usar, com este método será mais acessível para elas. Apenas basta olhar para a etiqueta do livro e colocar no título que possui essa cor. De facto, depois de organizar a biblioteca, as crianças conseguiram arrumar os livros, de forma autónoma.

Segundo Maria Elisa Sousa (2007), a biblioteca é uma área que deve merecer uma especial atenção se queremos formar leitores e como um dos objetivos do meu projeto era investigar a importância dos livros-brinquedo para a promoção do gosto pelo livro e pela leitura, coloquei na biblioteca da sala cerca de 30 exemplares de livros-brinquedo, para observar se esta tinha uma maior afluência com a existência desta tipologia de livros. De acordo com Barroco (2004), as bibliotecas são, sem margem de dúvida, uma ferramenta importante na formação de leitores assíduos e competentes, e consequentemente, ajudam na aprendizagem da leitura.

Na educação pré-escolar, é habitual as crianças fazerem o processo planejar-fazer-rever, no qual “(...) é a peça central na abordagem de aprendizagem pela ação” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 247) e “ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 247). Desta forma, durante o acolhimento, as crianças planeiam para que área pretendem ir e descrevem/perspetivam o que desejam fazer na mesma. Depois

de ter colocado os livros na biblioteca, no dia seguinte, durante a planificação, muitas crianças já solicitaram ir para esta área, com intenção de explorar os novos livros que se encontravam na biblioteca. Nesse dia, o meu foco centrava-se nessa área e observei que as crianças que estiveram na biblioteca exploraram, maioritariamente, os livros-brinquedo. Pelo facto de terem mais livros e de serem uma novidade para eles, comecei a notar alguma diferença nesta área, pois já existem mais crianças que a querem frequentar e com outro objetivo, isto é, procuravam-na com o intuito de manusear os livros e os ler, pois “A biblioteca será o espaço onde se vai, e está, com gosto, e por gosto, o palco onde se ensaia a conquista de verdadeiros leitores. À biblioteca pode-se ir manusear os livros, ler, viajar, sonhar (...)” (Sousa, 2007, p. 67).

Importa, ainda, referir que, antes de colocar os livros na biblioteca, mostrei-os e explorei-os com as crianças. Deste modo, as crianças tiveram acesso a diferentes formas de livros-brinquedo como: livros às tiras, livros “pop-up”, livros de sentir, livros-puzzle, entre outros. Durante esta atividade, questionei o grupo de como designariam o livro que estávamos a observar. Assim, para os livros “pop-up”, estas disseram que se chamavam livros saltitão e questionei qual a razão de dar este nome e a criança respondeu: “porque as ilustrações saltam”. Para os livros-puzzle, estas denominaram o livro com este nome, porque o podemos montar, isto é, como uma criança disse: “o livro convida-nos a montá-lo”. Ainda referiram que podemos brincar com o livro e que conseguimos montar e desmontar o puzzle, ao mesmo tempo, que o estamos a ler. No que se refere aos livros para sentir, as crianças intitularam-no como o livro sensações, pois conseguimos tocar no livro e senti-lo.

Acrescentei à biblioteca da sala vários exemplares de livros-brinquedo, para que as crianças, desde muito cedo, tenham o contacto com diferentes formas de livro e consigam ver no livro um amigo. Saliento, também, que as crianças também trouxeram para a biblioteca livros-brinquedo, como livros-puzzle e livros de sentir. Era notório o entusiasmo destas quando traziam o livro e, rapidamente, o queriam etiquetar para o colocarem na biblioteca. Este facto leva-me a refletir que as mudanças que houve nesta biblioteca tiveram impacto nestas crianças.

Além disso, para as crianças conseguirem manusear os fantoches que se encontravam na área da biblioteca, levei para essa área um biombo (Figura 10).



Figura 10 - Biombo

5.4. Construção de livros-brinquedo

Como um dos objetivos específicos do meu projeto é a promoção do gosto pelo livro e pela leitura, através do livro-brinquedo, as crianças, em pequenos grupos construíram três exemplares desta tipologia, pois como desejava incutir esse gosto, nada melhor do que as crianças construírem os seus próprios livros-brinquedo. As crianças começaram por mencionar quais as formas de livro-brinquedo que gostavam de construir: livro às tiras, livro de abas e livro pop-up. De seguida, referiram que queriam começar a construir o livro às tiras e mencionaram qual o tema que queriam desenhar. Assim, o primeiro grupo escolheu desenhar animais e o segundo preferiu desenhar pessoas. De facto, mal a folha foi entregue às crianças, estas rapidamente começaram a desenhar, o que me levou a concluir que se encontravam entusiasmadas e com vontade de iniciar a atividade (Figura 11).

Os desenhos são variados e distintos, pelo que o resultado foi fabuloso e deu um belíssimo livro. Nas Figuras 12, 13 e 14, encontramos uma criança a explorar o mesmo. Para este exemplar, o grupo intitulou-o de *Mistura de animais e pessoas*, como ilustra a Figura 15.

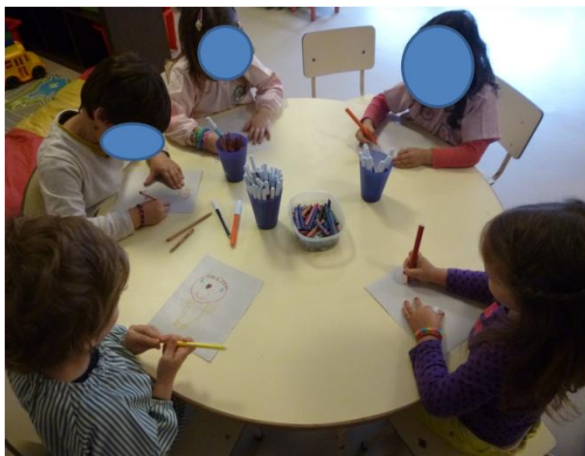


Figura 11 - Crianças a executar a atividade



Figura 12 - Criança a manusear o livro construído



Figura 13 - Exemplo de um desenho do livro construído

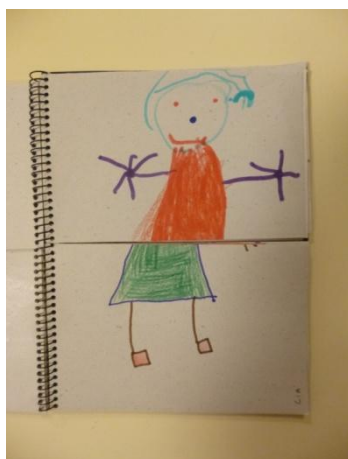


Figura 14 - Exemplo de um desenho do livro construído

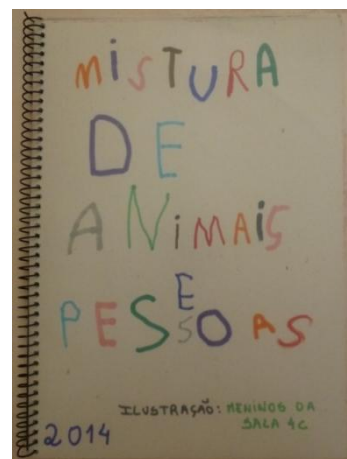


Figura 15 - Capa do livro construída *Mistura de Animais e Pessoas*

Noutro momento, construíram outra forma de livro-brinquedo que tinham mencionado, um livro pop-up. Em primeiro lugar, interroguei as crianças do que era um livro pop-up, no qual me responderam: “é um livro saltitão”; “as ilustrações saltam”; “abrimos o livro e as ilustrações saltam”. Importa referir que, as crianças deram a sua opinião sobre o que era um livro-brinquedo e eu pedia sempre que a criança desenvolvesse a sua ideia. Como durante a investigação também explorei com este grupo brinquedos e jogos antigos, as crianças quiseram que o seu livro pop-up retratasse esse tema, isto é, que tivesse presente os materiais que abordamos ao longo do projeto. Posto isto, as crianças decidiram que ilustrações iriam fazer e rapidamente começaram o seu desenho. No final, escolheram qual o nome do livro, escreveram-no na capa do livro, fizeram as guardas iniciais e finais e a contracapa. Este exemplar foi intitulado de *O Livro que Salta*, que está retratado nas Figuras 16 e 17.

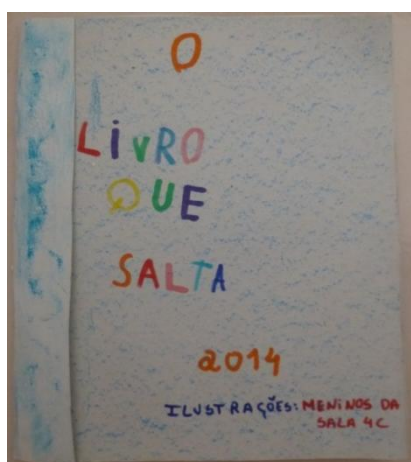


Figura 16 - Capa do livro construída *O Livro que Salta*

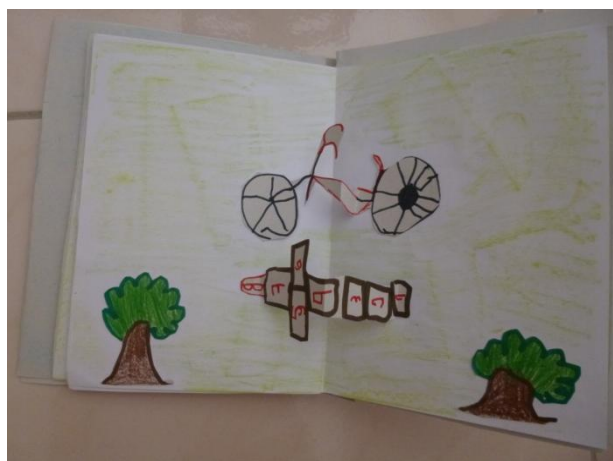


Figura 17 - Exemplo de um desenho do livro construído

Depois da exploração do livro *Somos todos diferentes*, de Emma Damon, como atividade de pós-leitura desenharam os seus autorretratos. Desta forma, com estes desenhos quiseram construir um livro de abas, atribuindo-lhe o nome de *Livro dos autorretratos*. A capa do livro e uma das ilustrações do mesmo encontram-se nas Figuras 18 e 19.

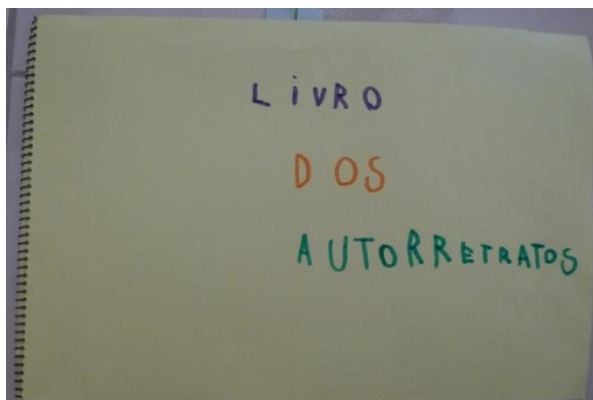


Figura 18 - Capa do livro construída *Livro dos Autorretratos*



Figura 19 - Exemplo de um desenho do livro construído

As crianças nestas idades têm uma grande criatividade e imaginação e, quando me disseram estes exemplos de títulos para os livros construídos. De facto, pude comprovar isso. Por isso, com estas construções, na minha opinião, as crianças começaram a reconhecer e a valorizar o livro, pois vêem o quão importante é o facto de manusear com cuidado este objeto, visto que são materiais frágeis. Além disso, foi uma forma de as crianças aumentarem o interesse pelos livros. Todos os exemplares foram colocados na área da biblioteca, para que as crianças contactem com eles. As crianças mostraram de imediato entusiasmo e curiosidade em segurar, mexer, explorar e brincar com os livros. Sem dúvida que os livros ficaram muito bonitos

e tanto eu como as crianças e a educadora cooperante sentimos um enorme orgulho por aqueles livros.

5.5. Exploração do livro *A Bela Adormecida*, de Louise Rowe

Além disso, durante a minha intervenção e em tempo de grande grupo, explorei e li o livro *pop-up A Bela Adormecida*, de Louise Rowe. Inicialmente, questionei as crianças se conheciam algum livro parecido com o que lhes estava a mostrar, no qual responderam “Sim, o do *Capuchinho Vermelho*”. Apenas identificaram os elementos paratextuais da capa e da contracapa, porque já os tínhamos explorado, ao pormenor, no livro do *Capuchinho Vermelho*. Além disso, analisámos as guardas iniciais, na medida em que as crianças não sabiam o que eram. Por isso, mostrei-as e observamos o que continha nelas. Também expliquei que, no final, alguns livros continham as guardas finais, só que esta narrativa não possuía. De seguida, perguntei-lhes a designação deste livro, questão à qual uma criança respondeu “livro saltitão”. Informei que essa era a designação que a nossa sala atribuía a esta forma de livro, mas que essa não era a denominação correta e outra criança respondeu que era “um livro *pop-up*”. Assim, questionei-as quanto ao facto de designarmos *pop-up* a esta forma de livro e a criança retorquiu: “porque as ilustrações saltam e saem fora do livro”. Antes da leitura do livro, as crianças exploraram-no, pois “(...) os pequeninos podem descobrir que os livros contam histórias (...) o bebê inicia esta “pesquisa”, (...) a partir de um contacto físico e sensorial” (Leite, novembro de 2014, p. 2).

Importa referir que li o livro na íntegra, pois as crianças, durante a leitura, encontravam-se atentas e interessadas e, segundo Patrícia Leite (2014), as crianças, em idade pré-escolar, conseguem ouvir e já se interessam por histórias extensas. De facto, as crianças, com esta forma de livro-brinquedo, estão concentradas, pois as ilustrações convidam a isso mesmo, fazem com que as crianças se prendam à leitura e que não se distraiam. Depois de ler cada página, mostrava sempre as ilustrações e as crianças identificavam sempre o que cada ilustração continha. Durante a leitura, de modo a cativar o grupo e a fazer com que não se desinteressasse pelo livro, fiz diferentes entoações para cada personagem e fui bastante expressiva. Além disso, parei em momentos importantes da história, para que as crianças inferissem sobre o que se iria passar de seguida, como: “O que será que esta fada vai fazer por não ter sido convidada?”; “Quem vai aparecer para salvar a princesa?”. Depois de cada questão, dava tempo e liberdade para as crianças expressarem as suas opiniões, de forma ordenada, pois cada uma possui um

parecer diferente. Estas atividades que antecedem a leitura, segundo Sara Reis e Ana Margarida Ramos (2014) devem focalizar a criança em certos fatores, para que estas tenham uma melhor compreensão do texto.

No final da leitura, as crianças recontaram a narrativa, através de fantoches de paus, num biombo e a investigação tem mostrado “que a dramatização com fantoches pode revelar-se como uma importante estratégia pedagógica de educação (...) literária dos alunos, ao nível do processo ensino/aprendizagem como: a promoção da leitura e da literatura; a aquisição e desenvolvimento de vocabulário; (...)” (Martins & Azevedo, 2013, p. 117).

Neste sentido, menciono que, no final da exploração, acrescentei um biombo à área da biblioteca, para que as crianças conseguissem explorar e manusear os fantoches, como já referi anteriormente. Como estas não sabiam a sua função, quando perceberam o que podiam fazer, deliraram e queriam rapidamente experimentar. Todas queriam participar no reconto e depressa se levantaram para ir para perto do biombo para a recontar. Assim, uma a uma e, em certos casos, em grupos, recontaram a narrativa explorada. As crianças identificaram facilmente as personagens e, deste modo, não tiveram dificuldade na sequencialização das mesmas e segundo António Prole (2008) “Quando o mediador pede às crianças para anteciparem um fim de uma estória ou para a recontar, que identifiquem personagens (...) está a contribuir para o desenvolvimento de actividades cognitivas que permitam a construção do sentido” (p.1). Também não sentiram obstáculo no facto de terem de manusear dois fantoches ao mesmo tempo. No final, as crianças referiram que gostaram muito de fazer esta atividade e que gostavam de repeti-la mais vezes. Para que o biombo fique mais apelativo, numa próxima oportunidade, iremos modificar o biombo, enfeitando-o com tecidos e outros materiais do interesse das crianças.

Importa mencionar que, nos dias seguintes, a área da biblioteca ficou sobrelotada devido a existência do biombo e, pelo facto de haver os fantoches de pau do livro, como apresento nas Figuras 20, 21, 22, 23 e 24.



Figura 20 - Exploração dos fantoches de pau



Figura 21 - Exploração dos fantoches de pau



Figura 22 - Exploração dos fantoches de pau no biombo



Figura 23 - Exploração dos fantoches de pau no biombo



Figura 24 - Exploração dos fantoches de pau no biombo

5.6. Exploração do livro *Popville*, de Anouck Boisrobert e Louis Rigaud

Dentro das atividades do projeto, explorei, também com o grupo de crianças, o livro *Popville*, livro que faz parte do PNL e “(...) es un álbum *pop-up*, sin palabras, que incluye un peritexto final, alógrafo, proponiendo una interpretación posible de las imágenes, tendencialmente más restrictiva de lo que ellas permiten” (Ramos & Ramos, 2014, p. 12). Outrossim, estes autores mencionam que “*Popville* se distingue por un elaborado trabajo de ingeniería del papel que recrea a cada paso de página el processo de edificación de una ciudad, a partir de una sola construcción en el centro de un espacio verde” (Ramos & Ramos, 2014, p. 13).

Inicialmente, as crianças mencionaram os elementos paratextuais do livro: a capa, contracapa, guardas iniciais e finais e lombada. Seguidamente identificaram o que continha a capa e contracapa e que havia uma unidade de sentido entre estes elementos, ou seja, existia uma continuidade entre as ilustrações. Além disso, referiram os objetos contidos em ambas e uma das crianças afirmou: “essas casas vão estar no livro”. Questionei, ainda, sobre o que a história iria falar e responderam: “sobre casas”; “de formas”; “sobre árvores e prédios”; “trabalhadores de uma obra”. Assim, com esta atividade, permiti que as crianças criassem inferências sobre o que ia acontecer no livro e “A pré-leitura caracteriza-se pela introdução e apresentação do livro, assim como pela criação de expectativas, captando a atenção e o interesse da criança e preparando a compreensão” (Silva & Ramos, 2014, pp. 152-153).

Importa salientar que, para minha admiração e satisfação, as crianças lembraram-se do nome das primeiras páginas do livro, as guardas iniciais e, também recordaram que no fim se chamam guardas finais, o que demonstrou terem assimilado aquela informação, que foi trabalhada em outras horas do conto. Outrossim, pedi que as crianças sugerissem um título diferente para o livro e criou-se uma certa expectativa/magia sobre o próprio livro. Uma das crianças referiu que era “um livro *pop-up*” e outra disse que era “um livro saltitão”, nome que as crianças designam esta forma de livro. Apontaram títulos como: “o livro das formas”; “o livro das casas”; “o livro das obras”; “o livro das coisas”: “o livro das cidades”. Importa referir que, durante este diálogo, tentei desenvolver, sempre que possível, as ideias das crianças. De modo a concluir a conversa inicial, interroguei as crianças:

Vera (V): estes elementos presentes na ilustração o que vos faz lembrar?

Criança (A): As casas.

V: E onde estão as casas?

A: Na rua.

V: E onde fica a rua?

A: Na cidade.

Uma das crianças até referiu que parecia a cidade de Braga. Também, inquiri “O Pop vem de que palavra?” e uma criança retorquiu “Pop-up” e o “Ville?” e outra respondeu “uma vila”. Desta forma, referi que era como se fosse uma vila em pop-up, tal como refere Sara Reis da Silva (s/d) “Simultaneamente singelo e sofisticado, este livro «*pop-up*» representa a materialização do nascimento e crescimento de uma cidade”(In Casa da Leitura).

Como o livro, na parte inicial, apenas apresenta ilustrações e só contém um texto na parte final, sugeri que as crianças se transformassem em autores daquela narrativa, ou seja, iriam construir um texto para aquelas ilustrações. As crianças demonstraram logo empolgação e alegria pela ideia apresentada. Desta forma, mostrei a primeira página do livro e uma criança afirmou logo “este é um livro em que as ilustrações saltam”. Também, outra criança identificou imediatamente que a casa que continha nessa página era uma igreja. De facto, as crianças estavam bastante atentas a todos os pormenores que as ilustrações continham e prova disso foi que uma das crianças proferiu que as árvores estavam inclinadas, pois estava vento, segundo ela. Assim, começamos a escrever a narrativa. As crianças encontravam-se muito participativas e com boas ideias. De facto, elas são muito criativas e, como as ilustrações do livro são estimulantes, propiciam para que estas tivessem excelentes ideias para a construção do texto. Posso concluir que o livro é um excelente exemplar, visto que, além de ter ilustrações formidáveis, apresenta cores chamativas, várias formas e uma gráfica brilhante. É um livro bastante atrativo para os mais novos e pude comprovar isso durante toda a exploração. Durante a construção do texto, ouvi as opiniões de todas as crianças, pois cada uma tem a sua e fez questão de apresentá-la. As ideias foram todas aproveitadas e, para tornar o diálogo mais rico, não deixei cair nenhuma. Importa referir que avançava as páginas apenas quando as crianças diziam que não queriam dizer mais nada sobre a página em que nos encontrávamos.

As crianças adoraram a parte do livro em que a página abria para os lados. Todo o livro convidava as crianças a mexer, a explorar e a observar, deixando-as encantadas com ele. Por isso, na minha opinião, estas estiveram atentas durante toda a atividade, porque estavam a gostar da atividade e era diferente, mas, também, devido ao facto de o livro ser muito estimulante. Ao longo da construção, ia lendo sempre o texto que já estava construído, para que conseguissem continuar a desenvolver a ideia e para surgirem outras. No final, li todo o texto, de modo a que, em conjunto, víssemos se era necessário retirar ou acrescentar texto. Também, em grupo, escolhemos um título para a nossa narrativa, no qual ficou “A igreja que já não vive sozinha”. Ficou este título, porque, inicialmente, era uma igreja que aos poucos ficou rodeada por outras casas. Por isso, deixou de ficar sozinha. Importa mencionar que estava a escrever o texto num papel à frente do grupo, pois as crianças que “(...) veem os outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita” (Mata, 2008, p. 14).

O livro retrata o nascimento e o crescimento de uma cidade e pelo texto construído, posso afirmar que, as crianças perceberam isso. Ainda pelos próprios comentários iniciais delas,

julgo que já tinham percebido que o livro iria abordar uma cidade. De acordo com Ramos & Ramos (2014, p.13):

A medida que se van passando las páginas, este espácio se va transformando en urbanizado: las casas y las construcciones humanas van ocupando más espacio y crescendo en extensión y en volumen, hasta dominar completamente la doble página y aún, finalmente, traspasar esse limite, con la apertura de las solapas laterales en la última doble hoja.

Importa mencionar que, quando planeei a atividade, tinha pensado que, no fim, iria ler o texto que se apresenta no final do livro, para compararmos os dois textos. No entanto, não tive tempo para ler esse texto. Na minha opinião, foi uma atividade bem conseguida, as crianças participaram bastante e o texto construído foi prova disso, que se encontra no Anexo G. Além disso, interagi muito com as crianças, tentando desenvolver sempre as suas opiniões.

5.7. Atividade “Vai e Vem”

Para que o meu projeto fosse melhor sucedido e como os pais também possuem um papel importante na formação de leitores, decidi envolve-los no mesmo. Posto isto, desenvolvi com este grupo de crianças e suas famílias uma atividade que se intitula de “Vai e Vem”. Resumidamente, esta atividade consistiu em a criança escolher da biblioteca da sala um livro-brinquedo, levá-lo à sexta-feira para casa, explorá-lo com a família durante o fim de semana e, na segunda-feira, partilhar com o grupo a sua análise. Antes de iniciar esta atividade enviei um aviso aos pais a explicar no que consiste o meu projeto, a descrição da atividade e a importância do livro e da leitura, que se encontra no Anexo H. O meu objetivo, com esta proposta de atividade, é de consciencializar as famílias que a leitura deve torna-se um hábito no seio familiar e para a importância do papel da literatura nesta fase de desenvolvimento das crianças. Além disso, na época atual, a maioria das famílias não tem possibilidade de comprar muitos livros e as crianças não têm a oportunidade de ouvir uma narrativa no seio familiar com muita frequência. Por isso, este facto não poderá ser considerado uma barreira inultrapassável, pois, através desta atividade e de outras, as crianças têm um contacto frequente com o livro e a leitura. Também, como entendo que o jardim de infância e a família devem trabalhar em conjunto para formarem leitores competentes, ou seja, completam-se, é também meu objetivo sensibilizar as famílias para a importância da leitura, desde idade precoce, através desta atividade. Como “a família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de atitudes favoráveis em relação à

leitura” (Nina, 2008, p. 105), é, de facto, importante que se empenhem e participem nestas atividades, porque além de despertar à criança o gosto pela leitura, também é uma maneira de reforçar os laços familiares. Ouvir histórias no jardim de infância não chega, ouvir em casa não chega, é necessário e fundamental que as crianças ouçam histórias em diferentes contextos, porque ao verem que a leitura faz parte do seu dia a dia faz com que desperte um maior gosto pelos livros.

Importa mencionar um caso que aconteceu depois de uma criança levar o livro para explorar com a sua família. Quando chegou ao colégio, na segunda-feira, mencionou que, no final da leitura, pesquisou na internet com a família sobre o livro que tinha levado para casa. Outra criança pronunciou: “Estivemos a ler no sofá. Foi a mamã que me contou”. Todas as crianças afirmaram que exploraram o livro com os seus pais, o que me deixou bastante satisfeita, pois é sinal de que estes querem, juntamente com o jardim de infância, promover hábitos de leitura aos seus filhos. Sem dúvida que estas duas entidades, ambas responsáveis pela educação das crianças, devem, em conjunto, promover atividades que permitam fomentar o gosto pela leitura e pelo livro.

5.8. Exploração do livro *Somos Todos Diferentes*, de Emma Damon

Ainda, durante a investigação, em grande grupo, explorámos o livro “Somos todos diferentes”, de Emma Damon. Este livro-brinquedo é recomendado pelo PNL para o pré-escolar e mostra que todos somos diferentes, quer a nível físico, quer a nível emocional. O livro encanta os mais novos e nas suas ilustrações apresenta crianças de diferentes partes do mundo.

Inicialmente, como em todas as explorações de livros, as crianças identificaram os elementos paratextuais: a capa e a contracapa e disseram o que continha cada uma. Deste modo, uma criança afirmou que na capa havia um menino, no qual a questioneei se só havia um menino. Outra criança disse: “um menino e uma menina (estes dois – apontando para as crianças) têm a cara, o corpo todo castanho, os outros têm o corpo clarinho”. No fim desta afirmação, perguntei qual seria a origem geográfica destas crianças. Responderam-se que eram crianças de raça negra. As crianças também declararam que as camisolas eram diferentes, que existiam cabelos distintos, quer a nível de cor, quer a nível de penteado. Como as crianças estavam bastante focadas nas caricaturas presentes na capa, repararam que uma das crianças usava óculos e que outra usava tranças, o que mostrou que estas se encontravam muito atentas e viram todas as diferenças existentes entre as crianças. De seguida, depois deste diálogo inicial

sobre os elementos da capa, as crianças sugeriram títulos para o livro como: “Caras de meninos e meninas”; “todas as diferenças do corpo”; “as cores da pele”, entre outros. Através destas sugestões, posso concluir que as crianças são bastantes criativas e têm ideias totalmente diferentes, o que, em conjunto, concluímos que até nesse aspeto somos diferentes, visto que cada um tem a sua opinião. Posteriormente, li o título do livro e coloquei a seguinte questão: nós somos todos diferentes? As crianças afirmaram, na sua maioria, que erámos diferentes e, assim, começamos a ver as diferenças existentes entre nós. Também, observamos que até os gémeos são diferentes, pois havia um par de crianças gémeas na sala. De seguida, recordamos o nome das primeiras e últimas páginas do livro, as guardas iniciais e finais, respetivamente. Importa mencionar que as crianças já identificam com facilidade os elementos paratextuais do livro. No entanto, ainda têm dificuldade em identificar a lombada. Posteriormente, comecei a leitura do livro e as crianças estavam muito atentas quer às ilustrações deste, quer ao texto, fazendo comentários relativos a algumas situações que observavam. As crianças participaram muito ao longo da exploração do livro, o que foi muito vantajoso para mim. Estas estavam muito empolgadas e agitadas para mexer no livro, o que é normal, mas, mesmo assim, consegui controlar o grupo.

No final, como o livro apresenta um espelho, as crianças, individualmente, descreveram o que viam no espelho: cor, dimensão e tipo de cabelo, cor de olhos, altura, peso e passatempo favorito. As Figuras 25 e 26 são exemplos de fotografias onde as crianças se viam ao espelho para de descreverem. Quando expliquei o que iam fazer, as crianças mostraram logo entusiasmo e curiosidade sobre a atividade. Assim, foi uma atividade interessante e divertida para elas e pude comprovar isso através das expressões e atitudes das crianças. Depois, estas fizeram o seu autorretrato, numa folha. Com esses desenhos, construímos um livro de abas, como referi anteriormente.



Figura 25 - Criança a executar a atividade



Figura 26 - Criança a executar a atividade

5.9. Exploração do livro *Os Animais Bebés para Sentir*, (sem autoria, editado pela Edicare)

Como pretendo que a criança contacte com diferentes formas de livro-brinquedo, o grupo de crianças mencionou que gostava que explorasse com eles um livro de sentir que se encontrava na área da biblioteca, porque estes momentos de hora do conto “(...) devem ser conduzidos pelas escolhas das crianças (...)” (Leite, novembro de 2014, p. 6). Por isso, o livro escolhido foi *Os Animais Bebés para Sentir*, da Edicare. De facto, este livro é informativo e, depois da reflexão, deduzi que não foi a melhor escolha, mas, apesar de ser um livro informativo e não contar propriamente uma narrativa, consegui ler com expressividade, como se estivesse a ler um conto. Quando mostrei o livro, uma das crianças afirmou logo “é um livro de sentir”. Posto isto, perguntei ao grupo como é que poderíamos designar o livro que estava a mostrar, no qual me responderam “um livro fofo” e retorqui dizendo “e porque dizes que é um livro fofo?”. Neste diálogo inicial, as crianças foram dizendo que as letras do título eram fofinhas, quando tocavam nelas sentiam que era macio e por isso é que o livro poderia ser denominado de “livro fofo”. Nesta conversa com as crianças, utilizei em demasia a palavra “designar”, o que me leva a concluir que poderia ter diversificado o meu vocabulário oral, para que estas também aumentem o seu. Poderia ter utilizado outro termo, como denominar, classificar, chamar, ou seja, ter utilizado os sinónimos deste vocábulo, mas, no momento, nem me apercebi que repeti a mesma palavra várias vezes, só depois de ouvir a gravação é que tive essa noção. Por isso, nas próximas intervenções, terei em conta esta pequena falha. Além disso, quando as crianças mencionavam a palavra “fofo” ou “fofinho”, deveria replicar dizendo que poderíamos chamar de suave, macio ou algo agradável quando tocamos. Ainda durante este momento, inquiri as crianças o porquê de estarem aqueles animais nas ilustrações da capa, no qual uma criança me respondeu “é para apresentar os animais que estão por dentro do livro”. Também questionei se não poderíamos escolher outros animais. Estas questões iniciais permitem que a criança crie inferências sobre o que vai acontecer no livro. De seguida, recordei os elementos paratextuais como a lombada, capa e contracapa. Também vimos que o livro não continha as guardas iniciais e finais, como tínhamos explorado nos outros livros. Depois referi o nome do livro e perguntei “o que vamos sentir?” e as crianças responderam: “vamos sentir os animais”; “para sentir vamos usar o sentido tato”. Uma boa intervenção de uma das crianças foi dizer que se utiliza o tato para conseguirmos sentir as coisas.

Ao longo da leitura, as crianças puderam sentir, tocar, brincar e mexer no livro, de modo a terem um contacto físico com o mesmo e para sentirem as diferentes texturas que o livro proporciona, pois este, pelo seu material, convida ao contacto físico e permite que haja esta ligação de afetividade entre a criança e o livro. Além disso, como o livro contém janelas para espreitar e responder às perguntas das crianças, convidava o grupo a participar e a responder às mesmas, para que tenham uma participação ativa durante a exploração do livro. Também durante a leitura, antecipei as palavras difíceis, pois, como sabia que eram palavras desconhecidas para as crianças e como não me perguntaram o significado, sempre que surgia uma palavra dessas, questionava-as acerca dos seus significados. De facto, tanto na conversa inicial, como nesta que aconteceu durante a leitura, as crianças tiveram excelentes e reguladas intervenções, na medida em que respeitaram as regras, levantando o dedo no ar e respeitando as opiniões dos outros. Posso afirmar que as crianças colaboraram bastante e não tinham medo nenhum em participar, pois houve um bom clima e sentiam-se à vontade para falarem e expor as suas ideias. Outrossim, durante ambas as conversas, importa referir que, sempre que alguma criança expunha a sua ideia ao grupo, fiz sempre com que desenvolvesse a ideia, questionando-a e criando boas interações entre adulto/criança e criança/criança.

Como atividade de pós leitura, as crianças tiveram a possibilidade de sentir diferentes materiais, como lixa, pelo, penas, esponja, esferovite, entre outros. Assim, proporcionei o contacto com diferentes texturas, onde as crianças tiveram de fechar os olhos para que não pudessem ver no que estavam a mexer. Pedi a todas as crianças para fecharem os olhos ao mesmo tempo e, se calhar, não deveria ter escolhido esta opção, mas sim apenas a criança que estava a tocar no material. A razão que me levou a não preferir esta opção foi o facto de, as outras estarem a ver e poderem dizer à criança o material que estava na mão, pois, nestas idades, elas são bastante impulsivas. Mas, durante a exploração, como percebi que as crianças já se encontravam há algum tempo com os olhos fechados, mandei-as abrir os olhos. Posto isto, dava à criança o material para tocar e questionava-a sobre o que sentia quando tocava. No final, perguntava se sabiam qual era o objeto que estavam a tocar.

5.10. Exploração do livro *Surpresas do Mundo*, de Patrick Watson e Richard Deverell

A última semana de estágio foi dedicada à leitura e ocorreram diferentes atividades lúdicas à volta do livro, nomeadamente do livro-brinquedo. Desta forma, como já tenho vindo a abordar que também é importante consciencializar os encarregados de educação para a

importância do livro e da leitura no desenvolvimento da criança, os pais de uma criança da sala exploraram o livro *Surpresas do Mundo*, concepção de Patrick Watson e Richard Deverell, pois as horas do conto podem ser realizadas “(...) pelo educador e/ou por convidados (...)” (Viana, Ribeiro, Baptista, Brandão, Cosia, & Santos, 2014, p. 52).

Durante a leitura da narrativa, existiu uma boa interação entre os pais e as crianças e eram estas que identificavam qual era o animal presente em cada página. Além disso, falavam um pouco sobre como esse animal se alimentava e onde vivia. As Figuras 27 e 28 comprovam as excelentes ilustrações do livro, o que motivou as crianças para a leitura.



Figura 27 - Exploração de um livro pelos pais de uma criança



Figura 28 - Exploração de um livro pelos pais de uma criança

No final da leitura, como o livro aborda diferentes animais, através de uma apresentação PowerPoint, os pais apresentaram os diversos animais presentes nos cinco continentes. Começaram pelo continente africano e, numa parte inicial, mostraram o clima deste continente, através de imagens e depois os animais que lá habitam. Deste modo, apareciam cinco imagens de animais distintos e as crianças identificavam qual era o animal. Os pais referiram que aqueles eram apenas alguns dos animais que viviam em África. Também, mencionaram que existe animais que só subsistem em apenas um continente, enquanto que outros podem existir em vários continentes. Posteriormente, apresentaram a Ásia, mostraram o clima e depois os animais deste continente e assim sucessivamente para os restantes continentes. Nesta atividade, as crianças participaram bastante, o que levou a um pouco de agitação por parte deles, pois todos queriam responder quando outro não sabia. Na minha opinião, foi uma atividade muito interessante, visto que ao longo do ano letivo as crianças estiveram a explorar os diferentes continentes, com a educadora cooperante. Seguidamente, cada criança teve direito a uma imagem, que continha um animal que tinha sido abordado anteriormente no PowerPoint,

para que identificasse a que continente pertencia. Depois de reconhecer a que continente correspondia, as crianças colocaram a sua imagem no mapa. As Figuras 29 e 30 mostram duas crianças a colocarem a imagem do seu animal no mapa. As crianças identificaram com facilidade os diferentes continentes, contudo, por vezes, tiveram alguma dificuldade em identificar a que continente pertencia.



Figura 29 - Criança a executar a atividade



Figura 30 - Criança a executar a atividade

Como modo de conclusão da atividade, cada criança desenhou um animal numa pedra, com lápis de cor e lápis de cera, como podemos observar nas Figuras 31 e 32.



Figura 31 - Criança a executar a atividade



Figura 32 – Resultado final da atividade

De facto, o resultado foi fantástico, as pedras ficaram fabulosas e as crianças estavam orgulhosas dos trabalhos desenvolvidos. Como a sala possui uma excelente montra, os trabalhos foram expostos na mesma, como ilustra as Figuras 33 e 34.



Figura 33 - Exposição dos trabalhos na montra da sala

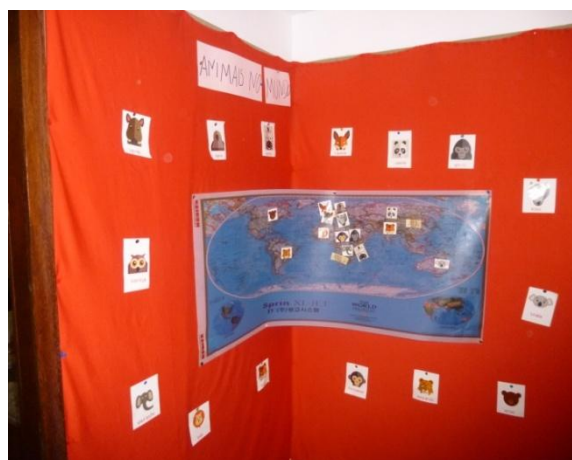


Figura 34 - Exposição dos trabalhos na montra da sala

Na minha opinião, a participação dos familiares nas atividades do jardim de infância é bastante importante e, neste caso, participar nas horas do conto faz com que as crianças vejam que os adultos também gostam de ler e explorar livros. Por isso, foi meu objetivo, mais uma vez, consciencializar as famílias para a necessidade de entenderem que a exploração de livros, junto de crianças em idade pré-escolar, é importante nesta fase de desenvolvimento da criança.

5.11. Visita à Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva

Ainda durante a semana da leitura, como forma de as crianças conhecerem outra realidade, ou seja, ficaram a conhecer outro local que contenha livros, sem ser a biblioteca da sala, fomos visitar a Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva, em Braga. As *OCEPE* são explícitas no que concerne a importância de visitar bibliotecas, referindo que:

O gosto e interesse pelo livro (...) inicia-se na educação pré-escolar. O contacto e frequência de bibliotecas pode também começar nesta idade, se as crianças tiverem oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e as utilizar como espaços de recreio e de cultura (ME, 1997, p. 72).

Desta forma, quando chegámos, a senhora cumprimentou-nos e falou um pouco da biblioteca e dos livros que lá estavam. De seguida, numa sala diferente, as crianças tiveram a possibilidade de ouvir duas narrativas diferentes. A contadora de histórias começou por ler o livro

A lagartinha muito comilona, de Eric Carle e de seguida, *A lagarta comilona*, de Sheridan Cain e Jack Tickle, um livro pop-up.

Sem dúvida que foram duas ótimas horas de conto. Na primeira exploração, estava uma pessoa vestida de lagarta a auxiliar a contadora de histórias, o que as crianças adoraram e as motivou mais para a leitura (Figura 35).



Figura 35 - Contadora de histórias e a lagarta

Ao longo da exploração do livro, houve bastante interação com as crianças, surgindo várias questões sobre o que ia acontecendo no livro, de forma a cativar a atenção das crianças. Como é um livro bastante familiar para as crianças, por vezes antecipavam o que ia acontecer. Mas, podem ouvir duas ou três vezes o mesmo livro, que a interpretação que lhe dão será sempre diferente. Além disso, sempre que no livro abordava o que a lagarta comia, a contadora colocava esse alimento dentro da lagartinha, que a estava a auxiliar, como observamos na Figura 36. No final, a lagarta entrou numa espécie de casulo, que existia na sala, e saiu em forma de borboleta, como retrata no livro (Figura 37). Depois dessa transformação, as crianças sugeriram dar um nome para a mesma, mencionado que gostavam que se chamasse arco-íris, gulosa ou gira, tendo ficado o nome arco-íris. Na minha opinião, foi uma dinâmica muito engraçada e cativante, as próprias expressões da contadora de histórias eram maravilhosas, fazendo com que as crianças ficassem encantadas. As crianças adoraram o outro livro, visto ser um livro brinquedo, o género literário predileto da maioria do grupo e também porque não o conheciam. Por isso, estas estavam bastante presas às ilustrações do livro, pois eram fabulosas, como acontece na maioria dos livros *pop-up*. Depois da exploração dos dois livros, a mediadora questionou as crianças acerca do livro que gostaram mais e as opiniões foram divididas, umas disseram o primeiro e outras o segundo.



Figura 36 - -- Contadora de histórias a colocar comida na lagarta



Figura 37 - Transformação da lagarta em borboleta

Na parte final da sessão, como tinha conhecimento de que as crianças estavam a explorar diferentes tipologias de livros-brinquedo, mostrou diversos livros-brinquedo para as crianças explorarem e contactarem com outros livros. Na minha opinião, era notório nas expressões das crianças que tinham gostado desta atividade, pois, além de terem visitado a biblioteca, assistiram a duas explorações de livros fantásticas, permitindo o acesso a diferentes atividades e experiências positivas com os livros. No dia seguinte, registaram, em cartolina com giz de diferentes cores, a visita à biblioteca. A Figura 38 representa um desses exemplares.



Figura 38 - Registo da atividade em cartolina

5.12. Exploração do Livro *Gosto de Ler!*, de Katie Saunders

Ainda dentro da semana da leitura e de forma a ter acesso ao que as crianças gostam de ler, explorei com eles o livro *Gosto de Ler!*, de Katie Saunders. Trata-se de um livro que alia ao gosto pela leitura, através de uma aventura em tridimensional. Este é um livro que aborda uma criança que adora ler em qualquer sítio e ao longo da narrativa são referidos os locais onde

a protagonista gosta de ler. Assim, quando mostrei o livro ao grupo, afirmaram logo, apenas pelo aspeto do mesmo, que se tratava de um livro *pop-up*. De seguida, identificaram os elementos presentes na capa do livro e questionei-os “de que poderá falar este livro?”, para que criassem inferências acerca do mesmo. As crianças responderam que era um livro de magia, um livro que fala do que uma menina gosta mais de fazer, como tem um livro na mão pode estar a contar uma história ou quer que a mãe lhe conte. Como estas estão bastante atentas aos pormenores, identificaram que a capa também continha uma chávena e comida. Antes da leitura, ainda sugeriram títulos alternativos para o livro: “Livro do Amor”, porque a menina está com as bochechas vermelhas; “livro da amizade”; “O livro que a menina lê outro livro”; “A menina conta a história”; “A menina que gosta de contar histórias”; “A menina vai de férias”, porque estão aqui malas; “A menina que já sabe contar histórias”. A partir das ilustrações presentes na capa, as crianças sugeriram diferentes títulos, o que mostra que cada uma tem a sua ideia e que estas são diferentes entre si. Estas pequenas atividades de pré-leitura “(...) são um factor importante no sucesso educativos das crianças” (Gomes, 1996, p. 29), pois permitem que as crianças criem inferências e expectativas acerca da história.

Depois do diálogo inicial acerca do livro, li o título do mesmo e perguntei “e vocês gostam de ler?”, no qual afirmaram que sim. Se calhar, poderia ter explorado mais esta questão, mas, como no final da atividade, queria que me dissessem o que gostam mais de ler, tinha medo que partissem naquele momento para essa questão. As crianças, na última hora do conto, tiveram uma certa dificuldade em identificar as guardas finais, visto que nem sempre aparecem nos livros, mas, neste livro, não tiveram esse obstáculo. Viram que, nas guardas finais, continha o título do livro, a ilustradora e a editora e que a imagem que lá se encontrava era diferente da imagem da capa. Nesta, a menina estava deitada num tapete e o livro que estava a ler era diferente.

Importa mencionar que li o livro na totalidade, pois o texto do mesmo é bastante reduzido, mas as ilustrações são cativantes, o que prende a atenção das crianças. Logo na primeira página, encontramos uma menina sentada num banco a ler um livro que salta por entre o texto, ou seja, um livro que está dentro de outro livro, o que torna a imagem quase real.

Estes livros convidam as crianças a explorarem, mexerem, tocarem e brincarem e foi isso que permiti que as crianças fizessem ao longo da leitura. Além disso, mostrava sempre as ilustrações.

No final, li o que continha na contracapa e questioneei as crianças: “e vocês o que gostam de ler?”. As crianças, na sua maioria, responderam que gostavam de ler livros de princesas, de super-heróis, de fadas. No entanto, ainda houve respostas como: “livros de texturas”; “livros pop-up”; “livros de brincar” (Figura 39). Depois desta atividade, surgiram-me várias interrogações: “será que as crianças ficaram a gostar dos livros-brinquedo depois de eu explorar com eles?”; “será que contribui para que gostem mais destes livros?”. Na minha opinião, acho que estas crianças evoluíram bastante, no sentido em que exploram a área da biblioteca de outra forma, procurando-a com mais frequência e para explorarem livros-brinquedo.

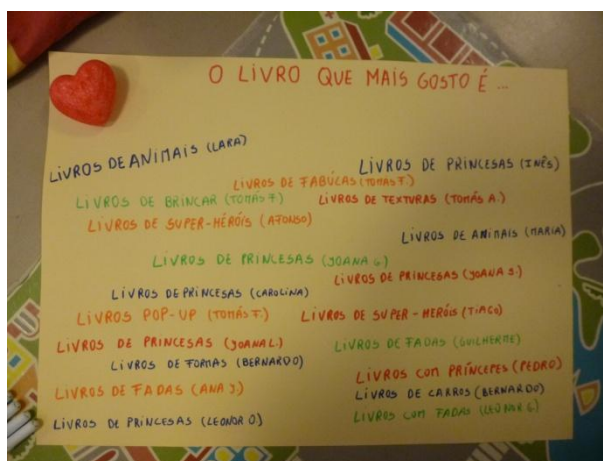


Figura 39 - Os livros preferidos das crianças

5.13. Manifestações espontâneas das crianças

Importa mencionar alguns comentários/reações das crianças durante um acolhimento. Deste modo, ao longo do diálogo que ocorre todas as manhãs, uma criança disse: “Fui à biblioteca e lá tinha um livro-brinquedo, mas não era puzzle, nem saltitão. Mas podíamos mexer, era um livro que dava para jogar”. Consequentemente, todas as crianças começaram a falar sobre os livros-brinquedo e, ultimamente, estão sempre a abordar este tema, o que me alegrou bastante. Outra criança proferiu: “Tenho 3 livros-brinquedo, um livro que abre, um livro-puzzle e um livro saltitão assustador porque aparece lá um avião”. Seguidamente outras afirmaram: “Tenho o que trouxe para a biblioteca e tenho outro que dá para mexer”; “Tenho livros-puzzle e livros saltitão”; “Tenho livros para sentir e com luzes”; “Tenho muitos livros de contar histórias e outros de jogar, para construir puzzles”; “Em casa tenho livros-puzzle e de contar”; “Eu tenho muitos livros. Tenho alguns livros-brinquedos mas são pequenos”.

Julgo que este facto pode significar que as atividades que propôs suscitaram nelas interesse, curiosidade e entusiasmo, na medida em que estas frequentam mais a área da biblioteca e falam constantemente desta tipologia de livros (Figuras 40 e 41).



Figura 40 - Exploração dos livros-brinquedo na biblioteca



Figura 41 - Exploração dos livros-brinquedo na biblioteca

Refiro que, sempre que cada criança falava sobre esse tema, eu desencadeava a conversa, de modo a que a mesma explicasse ao pormenor o livro de que estava a falar, desenvolvendo igualmente a linguagem oral e o raciocínio. Além disso, tornou-se visível que a participação e o envolvimento das crianças na área da biblioteca têm sido práticas constantes, traduzindo-se num interesse crescente pelo livro e pela leitura. Deste modo, durante o processo de planejar, quando referiam que queriam frequentar a área da biblioteca eram questionadas o que iriam fazer na área e as crianças proferiam: “vou ver os livros novos. Eu nunca escolhia essa área, mas hoje quis vir ver os livros-brinquedo”; “vou ler o livro *A Bela Adormecida* com os fantoches”.

5.14. Divulgação do projeto

Como já referi anteriormente, também explorei com este grupo de crianças jogos e brinquedos antigos. Por isso, como modo de conclusão desse projeto e como forma de divulgar o mesmo à comunidade educativa, eu e a educadora cooperante montamos uma exposição com todos os trabalhos desenvolvidos, visto que “(...) a divulgação é um momento crucial do projeto. Ao divulgar, revemos, reequacionamos, integramos as vivências e as experiências num todo significativo e signifiicante” (Rocha, et al., 2012, p. 78). Importa mencionar que, ao longo do projeto, todos os trabalhos realizados foram expostos na montra da sala, para que as crianças consultassem os mesmos sempre que necessitassem. Também, é importante expor os trabalhos

desenvolvidos com as crianças, pois, assim, estamos a valorizar o seu trabalho, fazendo com que se sintam orgulhosas do seu trabalho e, ao mesmo tempo, os pais têm conhecimento do trabalho desenvolvido com os seus educandos.

Desta forma, elaborámos um convite, que se encontra no Anexo I, para os pais e para toda a comunidade educativa, para que fossem visitar a nossa exposição. Esta foi visitada pela maioria dos pais, no entanto, como alguns se encontravam de férias, não puderam estar presentes. Igualmente, foi visitada por algumas salas, pela diretora pedagógica e pela psicóloga da instituição.

Assim, na parte inicial da exposição, continha as teias iniciais do projeto: “o que sabemos”; “o que queremos saber”; “onde vamos procurar” (Figura 42). Numa estante, estava o livro que foi construído com as crianças e que contém as atividades que fizemos nas diferentes áreas de conteúdo, as teias e os diferentes jogos explorados. De seguida, surgia o título “as nossas descobertas”, as Figuras 43, 44 e 45 mostram aquilo que as crianças descobriram ao longo do projeto, contendo algumas das suas afirmações e algumas produções em plasticina e com diferentes materiais.



Figura 42 – Teias iniciais do projeto



Figura 43 - As descobertas das crianças



Figura 44 - Produções das crianças em plasticina



Figura 45 - Produções das crianças com diferentes materiais

Seguidamente, apareciam as noções matemáticas e todos os trabalhos desenvolvidos em torno desta área de conteúdo, as Figuras 46 e 47 ilustram esses trabalhos.

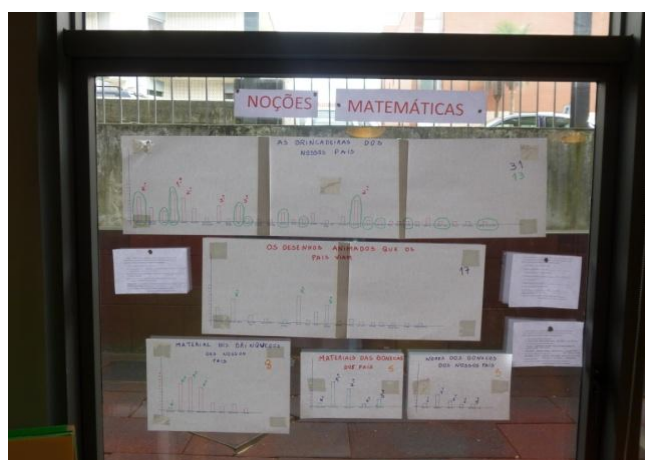


Figura 46 - Trabalhos desenvolvidos



Figura 47 - Trabalhos desenvolvidos

Na área de comunicação e expressão, encontravam-se os livros-brinquedo que as crianças construíram (Figura 48) e algumas afirmações delas acerca desse tema. Podemos ler algumas dessas falas na Figura 49.



Figura 48 - Livros-brinquedo construídos pelas crianças



Figura 49 - Expressões das crianças

Em cima de cadeiras, como observamos na Figura 50, encontravam-se alguns dos livros-brinquedos explorados ao longo da investigação e os respetivos fantoches construídos. Como estava próximo da área da biblioteca, colocámos o biombo com fotografias das crianças a explorarem os diferentes livros-brinquedo (Figura 51).



Figura 50 - Alguns dos livros-brinquedo explorados no projeto



Figura 51 - Biombo com fotografias das crianças

Posteriormente, aparecem as construções das crianças, em plasticina, ilustradas na Figura 52. Ainda, no decorrer da exposição, estavam alguns objetos antigos e brincadeiras usadas pelos pais, como a fiska, carrinho de rolamento, entre outras coisas. (Figura 53) Em cima da mesa, estavam todos os jogos explorados, como o pião, o rapa, o elástico, a corda, entre outros, para que durante a visita os pais explorassem com os filhos. (Figura 54) No final, situavam-se as conclusões do projeto, aquilo que as crianças aprenderam, o jogo que acharam

mais difícil e aquele do qual mais gostaram. (Figura 55) À volta dessas teias, havia várias fotografias das crianças a explorarem os diferentes jogos ao longo do projeto.



Figura 52 - Construções em plasticina



Figura 53 - Objetos e brincadeiras antigas



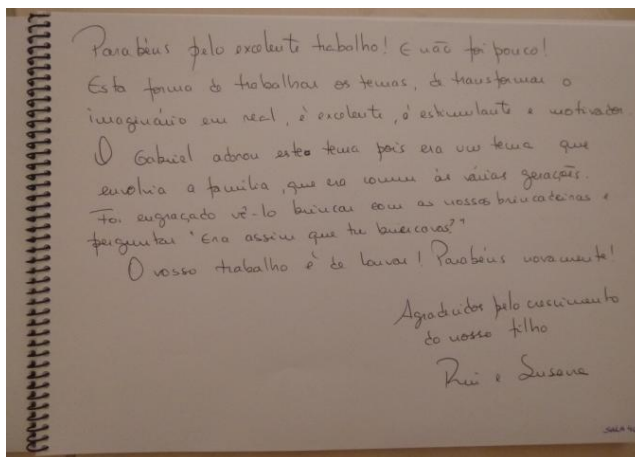
Figura 54 - Jogos explorados no projeto



Figura 55 - Conclusões do projeto

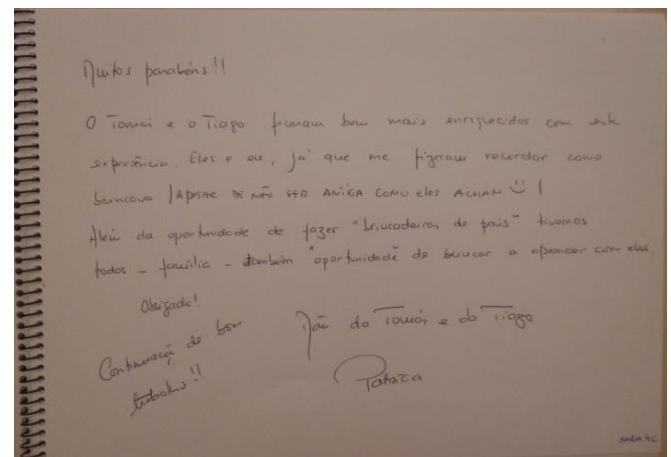
Ainda houve bastantes pais a explorarem os jogos com os seus filhos, para relembra-rem a sua infância. Os pais estavam maravilhados com a exposição e com o trabalho desenvolvido e comprovamos isso nas suas expressões e nos excelentes comentários que nos deixaram num livro que se encontrava no final da exposição. De facto, a avaliação feita pelos pais foi muito gratificante e ler as opiniões deixadas só demonstra que fiz um excelente trabalho. (Figuras 56,

57, 58, 59, 60, 61) De seguida, transcrevo frases presentes no livro, “o vosso trabalho é de louvar”; “obrigada por contribuírem para que os nossos filhos fiquem sem dúvida mais “ricos” no seu conhecimento”; “o tema escolhido foi muito interessante ... e muito bem desenvolvido por todos”; “parabéns pelo excelente trabalho! E não foi pouco!”; “Gostei imenso, acho muito valioso este tipo de iniciativas”. Através dos comentários, pude perceber que as crianças abordavam o tema do projeto com os pais, o que prova que as crianças estavam a gostar de o trabalhar, pois os pais escreveram frases como: “agora compreendo muitas das perguntas que me foram feitas durante o tempo em que o projeto se desenrolou”; “Além da oportunidade de fazer “brincadeiras de pais” tivemos todos família também “oportunidade” de brincar a aprender com eles.



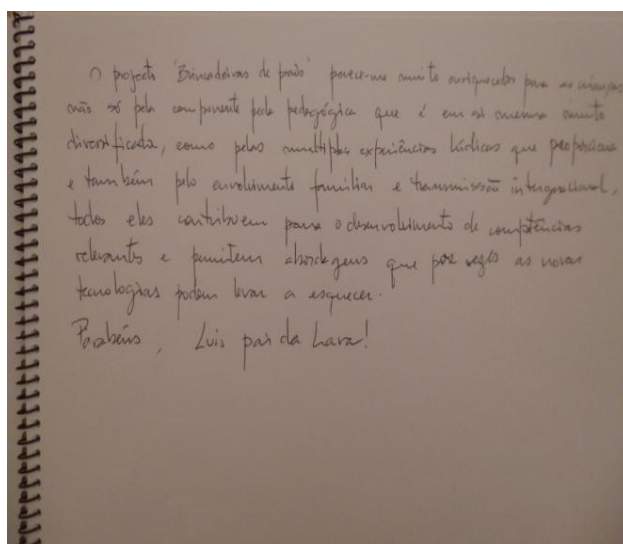
Parabéns pelo excelente trabalho! E não foi pouco!
 Esta forma de trabalhar os temas, de transformar o imaginário em real, é excelente, é estimulante e motivador.
 O Gabriel adora este tema pois era um tema que envolvia a família, que era comum às várias gerações.
 Foi engraçado vê-lo brincar com as nossas brincadeiras e perguntas "era assim que tu brincavas?"
 O vosso trabalho é de louvar! Parabéns novamente!
 Agradador pelo crescimento do nosso filho
 Rui e Susana

Figura 56 - Opiniões dos pais das crianças



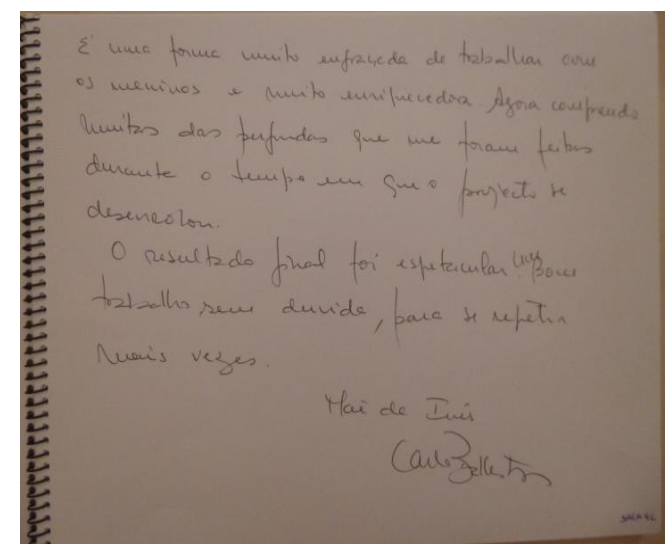
Muitos parabéns!!
 O Touro e o Tiago ficaram bem mais enriquecidos com esta experiência. Eles e eu, já que me fizemos recordar como brincava (primeira vez não tão antiga como eles acham!)
 Além da oportunidade de fazer "Brincadeiras de pais" tivemos todos - família - também "oportunidade" de brincar a aprender com eles.
 Obrigada!
 Contamos do bom trabalho!!
 João do Touro e do Tiago
 Patrícia

Figura 57 - Opiniões dos pais das crianças



O projeto "Brincadeiras de pais" pareceu muito enriquecedor para as crianças não só pela componente pedagógica que é em si mesma muito diversificada, como pelas múltiplas experiências lúdicas que proporciona e também pelo envolvimento familiar e transmissão intergeracional, todos eles contribuem para o desenvolvimento de competências relevantes e permitem abordar temas que por vezes as novas tecnologias podem levar a esquecer.
 Parabéns, Luis pai da Lara!

Figura 58 - Opiniões dos pais das crianças



É uma forma muito enriquecedora de trabalhar com os meninos e muito enriquecedora. Agora compreendo muitas das perguntas que me foram feitas durante o tempo em que o projeto se desenrolou.
 O resultado final foi espetacular! Muito trabalho sem dúvida, para se repetir muitas vezes.
 Mãe de Luis
 Carlos Zetter

Figura 59 - Opiniões dos pais das crianças

Parabéns!!!

O trabalho desenvolvido durante demonstrar que os nossos filhos poderão alcançar as suas aprendizagens, desenvolver as suas competências e seu devido atingir os seus objectivos:

- desenvolver o seu conhecimento sobre o seu país e com ele trabalhar;
- desenvolver as capacidades de interacção, trabalho de grupo, raciocínio e expressão plástica.

Obrigado por contribuírem para que o nosso filho fique seu devido um "Bom" no seu conhecimento

Amor do Coração

[Assinatura]

Figura 60 - Opiniões dos pais das crianças

Obrigado pelo excelente Trabalho!!!

Está foi um tempo especial de Trabalho/então os pais, e também os pais...

O Bem-estar gostou muito, está muito e muito feliz sobre o "trabalho" as "bancas" dos pais e os avós.

Obrigado, mãe Bem-estar.

[Assinatura]

Figura 61 - Opiniões dos pais das crianças

Capítulo VI - Considerações finais

No presente apartado, apresento as conclusões obtidas com este projeto de intervenção que, neste trabalho, apresentámos, bem como as aprendizagens e dificuldades sentidas ao longo do mesmo.

Em primeiro lugar, importa mencionar que dadas as restrições temporais não foi possível realizar uma atividade de avaliação final, visto que o tempo de intervenção foi bastante reduzido e houve excesso de atividades finais da instituição coincidentes com o final do projeto, Mesmo tendo consciência das limitações surgidas e, conseqüentemente, da relativa falta de profundidade de que se revestiu, creio ter conseguido chegar a conclusões interessantes e relevantes. Tenho consciência de que se tivesse mais tempo no/de campo, os resultados poderiam ser ainda mais estimulantes e vantajosos. Além disso, tenho noção de que ainda não se estudou o suficiente sobre este tema, havendo muita coisa para investigar sobre os livros-brinquedo. Torna-se necessário referir que o projeto foi planeado de acordo com as características da turma. Por isso, destaco a importância da observação ocorrida nas primeiras duas semanas, pois consegui tomar conhecimento dos interesses, dificuldades e capacidades das crianças.

Desta forma, era meu objetivo promover o gosto pelo livro e pela leitura através de práticas de leitura frequentes e auxiliadas por livros-brinquedo. Neste sentido, considero que, através deste projeto, as crianças adquiriram aprendizagens significativas e reais, sendo de realçar a aquisição de conhecimentos de forma lúdica e a autonomia no que respeita à construção do seu próprio conhecimento, assumindo um papel ativo na construção do seu saber. Desta forma, proporcionei às crianças momentos agradáveis, lúdicos, diversificados e formativos, mobilizando estratégias diferentes daquelas a que estão habituadas. Além disso, utilizei abordagens contextualizadas e significativas para elas, fazendo com que o grupo tirasse proveito das atividades, de modo a que se tornem, futuramente, leitores autónomos, assíduos e conscientes.

Com as diferentes estratégias literárias heterogêneas e motivadoras desenvolvidas ao longo do projeto, através dos livros-brinquedo, pretendia fomentar nas crianças o gosto pelos livros e pelos momentos de leitura. Efetivamente, é minha convicção que estas atividades fizeram com que as crianças se aproximem mais dos livros e queiram explorá-los frequentemente, sendo possível, por conseguinte, desfrutar do prazer de ler. Como a Educação Pré-Escolar é caracterizada como a primeira etapa da educação básica, ou seja, é um período

marcante para as crianças, é neste momento que o educador de infância deve fomentar o gosto pela leitura. Além disso, estudos e práticas têm vindo a provar que os leitores mais competentes são aqueles que tiveram no contexto de jardim de infância um contacto assíduo com livros infantis de qualidade. Por isso, as atividades de incentivo à leitura e ao gosto pelo livro são imprescindíveis desde tenra idade, porque as crianças pequenas possuem uma grande capacidade de brincar, de sonhar e de imaginar, parecendo estar naturalmente abertas e recetivas à leitura e ao livro.

Torna-se fulcral e essencial que os pré-leitores contactem frequentemente com os livros, para que, precocemente, comecem a criar uma empatia com eles e que comecem a perceber e a descobrir certos conhecimentos, mesmo antes de iniciar a aprendizagem formal da leitura. O recurso a livros-brinquedo foi crucial para essa aproximação com o mundo da leitura e do livro, porque, sendo crianças pequenas, conseguem desfrutar da atividade com algo que seja manipulável, concreto e estimulante.

De facto, depois das diferentes e diversificadas atividades, notou-se uma crescente procura pela área de biblioteca, pelo que posso concluir que as crianças mudaram as suas atitudes nesta área, depois de ter explorado com elas os livros-brinquedo. Esta procura e interesse aumentavam cada vez mais ao longo das semanas. Além disso, foi evidente que as crianças aderiam mais às atividades por mim apresentadas. Também era notório o envolvimento das crianças e das suas famílias no projeto, pois sempre que tinham um livro-brinquedo novo traziam-no para partilhar com as restantes crianças.

Quando visito o grupo de crianças observo que este continua a frequentar com regularidade a área da biblioteca, o que me deixa muito satisfeita, pois esse também era um dos meus objetivos, ou seja, criar hábitos de leitura nestas crianças.

Um dos pontos fortes deste projeto de intervenção consistiu no facto de conseguir envolver a família destas crianças no decurso do mesmo. É importante e cada vez mais necessário que as famílias tenham noção do quanto é importante o contacto precoce com o livro e com a leitura. Por isso, essa também é uma missão do educador de infância: transmitir essa importância e, ao mesmo tempo, envolver os pais nas atividades de leitura. Se ambos cooperarem e se transmitirem o gosto e o prazer por ler às crianças, certamente que estas irão tornar-se leitores assíduos. Segundo Papalaia, Olds & Feldman (2001), as interações que ocorrem entre o jardim de infância e a família são “um fator-chave na preparação das crianças mais novas para a literacia” (p. 326).

Deste modo, o livro é um objeto que permite à criança múltiplas aprendizagens. Por isso, o educador de infância deve desenvolver atividades que possibilitem que a criança contacte com regularidade com diversificados livros, pois, através deles, a criança vive momentos de descoberta e fantasia. Assim, na rotina da criança, deve haver um momento para esta contactar com a Literatura Infantil, como a «hora do conto». Esta foi umas das estratégias mais assíduas na minha prática.

Relativamente a esta estratégia utilizada, partilho da opinião de Rui Veloso (2007), quando afirma que é uma das estratégias que permite fomentar o gosto pela literatura, pois “Estas práticas, assentam, na sua maior parte em estratégias de suporte à criação de uma envolvente atractiva com o livro e com a leitura (...)” (Taquelim, 2011, p. 1). Além disso, a sua prática continuada permite cativar a criança, pois é “um dos momentos privilegiados no namoro da criança com o livro (...)” (Veloso, 2003, p. 6).

Por fim, “Todos nós, pais, professores (...) lutamos para que a leitura seja fonte de prazer nos jovens leitores, criando nestes um estado de dependência com efeitos muito positivos nos domínios emotivo, cognitivo e imaginário” (Veloso, 2007, p. 4).

6.1. Aprendizagens e dificuldades sentidas

Analisando todo o meu percurso na PES I, posso concluir que desenvolvi aprendizagens significativas que me apoiarão na minha futura prática pedagógica, como, por exemplo, a capacidade de observação e de reflexão. Além disso, aumentei os meus conhecimentos sobre a metodologia de investigação-ação e a de trabalho de projeto e, ao mesmo tempo, consegui aplicar esses conhecimentos na prática.

Outrossim, este projeto também permitiu que contactasse com mais frequência, mais de perto e mais criticamente com a Literatura de potencial receção infantil. Assim, através desta ligação assídua, pude observar as potencialidades do livro infantil no desenvolvimento da criança.

As crianças são, sem dúvida, a razão de todo o nosso trabalho, esforço e dedicação, e são o motor de toda a nossa ação. Deste modo, o educador deve estar particularmente atento à ação e ao desenvolvimento do seu grupo. Para isso, deve contemplar as crianças como um grupo heterogéneo, visto que cada uma é única e possui níveis de desenvolvimento e aprendizagem diferentes dos seus pares. Tal como se explicita nas *OCEPE*, “Admitir que a

criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo.” (DEB, 1997, p. 19).

Os conhecimentos, as experiências e as aprendizagens desenvolvidas contribuem para que, progressivamente, vá realizando a minha passagem do papel de aluna para o de futura profissional de educação de crianças, permitindo, de igual modo, que encare a minha futura profissão e a realidade que vou enfrentar de forma mais elucidativa e consciente, levando a uma primeira aproximação intelectual e sensitiva da vida quotidiana do profissional de educação, nas suas múltiplas tarefas. Assim, a implementação deste projeto contribuiu para que eu crescesse e evoluísse tanto ao nível pessoal como académico.

Além disso, a implementação do projeto ajudou-me a ter noção da multiplicidade de funções ou ações inerentes à profissão de educadora ou de todo o trabalho que ela implica. Adquiri noções mais pormenorizadas daquilo que se deve ter em conta, não apenas no que diz respeito à elaboração das planificações, mas também à ação pedagógica, fazendo com que encare o futuro de forma mais segura e confiante.

Ao nível pessoal, esta experiência foi bastante positiva, pois estabeleci uma ótima relação com as crianças da turma e com a educadora cooperante. Através das diferentes sessões, adquiri a capacidade de interpretar as expressões das crianças, por exemplo, se estavam a sentir dificuldade, ou os seus gestos e aprendi a contactar com cada uma delas, fazendo com que compreendessem as suas potencialidades e apetências.

No que concerne às dificuldades sentidas, nas primeiras sessões, senti dificuldade na elaboração das planificações, nomeadamente no que diz respeito à avaliação e/ou ao modo como avaliar as crianças nas diferentes atividades. Apesar disso, ao longo da intervenção pedagógica, fui aperfeiçoando essas competências gradualmente, pois, com a prática e com a ajuda da professora supervisora e da educadora cooperante, compreendi como se pode avaliar as crianças em diferentes situações. Também percebi, ao longo do tempo, o quão importante é a planificação ser flexível.

A gestão do tempo foi outra dificuldade sentida, pois não tinha a noção da duração das atividades, assim como a perceção de quanto tempo as crianças demoravam a executar uma atividade. Mas, com o tempo, fui colmatando esta dificuldade.

Além disso, houve momentos em que o comportamento das crianças foi algo difícil de controlar, nomeadamente em grande grupo, pois as crianças conversam muito sobre outros assuntos, com os colegas do lado. Nesta situação, falei com as crianças e lembrámo-las as

regras da sala e, desta forma, comecei a regular melhor o comportamento do grupo, notando-se efetivamente alterações.

Destaco que a teoria que abordámos nas diferentes unidades curriculares da licenciatura e do mestrado teve um papel imprescindível ao longo das intervenções, pois consegui realizar uma prática adequada às crianças e, além disso, tive a oportunidade de aplicar e consolidar os conhecimentos adquiridos. Reconheço que necessitei, em certas ocasiões, de rever certos conteúdos para conseguir realizar uma intervenção adequada, contextualizada e fundamentada. Percebi que a teoria e a prática se complementam e foi através dessa interligação que consegui desenvolver uma intervenção mais cuidadosa, ajustada e alicerçada.

Durante a intervenção deste projeto, saliento o papel da educadora cooperante, Raquel Barreiro, que me ajudou sempre que precisei e me apoiou em todas as atividades do projeto, estando sempre disponível para me atender e superar as minhas dificuldades. Por isso, realço o apoio e a disponibilidade incondicional que recebi durante estes meses, por parte das crianças, da educadora Raquel, bem como da auxiliar educativa Fátima. Como, inicialmente, criámos uma boa relação, a educadora confiou nas minhas capacidades e deixou-me sempre à vontade e, de semana para semana, mostrava sempre um enorme interesse pelo projeto. Sem dúvida que os conselhos da educadora em certas situações foram uma mais-valia, pois como excelente profissional que é e com muitos anos de serviço, as sugestões eram sempre apropriadas. De realçar igualmente os conselhos, apoio, sugestões e orientações recebidas pela Professora Sara, que foram essenciais para a minha aprendizagem e para o trabalho desenvolvido. Destaco, também, o grupo de crianças com quem desenvolvi este projeto, porque foram eles que permitiram com que este projeto resultasse. Desde o primeiro momento, construí uma ótima de relação com o grupo e, no final, senti-me realizada e satisfeita por conseguir alterar certos comportamentos e atitudes que as crianças tinham na área da biblioteca, através das diferentes atividades que lhes proporcionei.

Ao longo das semanas, procurei sempre realizar uma reflexão constante e contínua, tentando, de um modo informal, refletir sobre as minhas atitudes, posturas, ações e sobre as atividades. Foram estas reflexões que permitiram a construção e o aperfeiçoamento de muitas aprendizagens, tendo consciência de que ainda tenho um longo caminho a percorrer. Por isso, faço um balanço muito positivo de toda esta caminhada. Foi, de facto, uma experiência muito enriquecedora. Vivi momentos únicos e inesquecíveis, que ficarão sempre guardados no meu

coração com muito carinho, momentos em que aprendi e cresci muito com cada uma das crianças e com a educadora cooperante.

Assim, afirmo que, apesar de ter sido bastante trabalhoso, tudo valeu a pena, pois o nosso trabalho, esforço e dedicação foi reconhecido e valorizado, tanto pelas crianças, como pela educadora cooperante e pelos familiares. É gratificante ver nas expressões das crianças a alegria com que desenvolvem as atividades e cada vez tenho mais a certeza que escolhi a profissão certa para o meu futuro.

Por fim, concluo que este teve um grande contributo tanto ao nível pessoal como ao nível académico, na medida em que me ajudou a construir o perfil de um profissional de Educação Básica. Adquiri aprendizagens que serão utilizadas no meu futuro, aprendi com as dificuldades e com os erros, que, com esforço e dedicação, foram ultrapassados com êxito.

Referências bibliográficas

- Aguiar e Silva, V. M. (1981). Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil. In D. G. Sá, *A Literatura Infantil em Portugal* (pp. 11-15). Braga: Editorial Franciscana.
- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto: reflexões sobre a arte de contar histórias na Escola*. Lisboa: Teorema.
- Azevedo, F. (2006). *Literatura infantil e leitores: da teoria às práticas*. Braga: Universidade do Minho.
- Balça, Â. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. In F. Azevedo, *Formar leitores das teorias às práticas* (pp. 131-148). Lisboa: Lidel.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A., & Tomé, M. d. (2014). O desafio de formar leitores competentes. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista, *Ler para Ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 237-275). Coimbra: Almedina.
- Costa, M. Q. (2012). No laboratório, preparando magia para a Hora do Conto. In C. V. Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti, *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp. 55-60). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, N°2, 455-479.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). Documentação Pedagógica: Uma prática para a reflexão e para a democracia. In G. Dahlberg, P. Moss, & A. Pence, *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas* (pp. 189-207). Porto Alegre: Artmed.
- Dias, C., & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In C. V. Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti, *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp. 37-42). Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Departamento da Educação Básica (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Departamento da Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Duran, T. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid : Anaya .

Durand, T. S. (2012). *Potencialidades da Metodologia de Trabalho de Projeto com crianças dos 4 aos 6 anos*. Faro: Universidade do Algarve: Escola Superior de Educação e Comunicação.

Fantin, M. (2000). *No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil*. Florianópolis: Cidade Futura.

Fão, M., & Sarmiento, T. (2008). Todos juntos a brincar e a aprender. In B. O. Pereira, & G. S. Carvalho, *Actividade física, saúde e lazer: modelos de análise e intervenção* (pp. 63-77). Lisboa: Lidel.

Gomes, J. A. (1996). *Da Nascente à voz: Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.

Gomes, J. A. (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Lisboa: Casa da Leitura.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Inácio, M. (2007). *Manual do Formando "O Processo de Aprendizagem"*. Lisboa: DeltaConsultores e Perfil em parceria.

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, P. P. (novembro de 2014). Ler histórias para os bebês? *Revista Emília* , 1-13. in <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=448>

Leitura in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2015. [consult. 2015-02-11 11:06:09]. Disponível na Internet: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/leitura>

Manson, M. (2002). *História do Brinquedo e dos Jogos: Brincar através dos tempos*. Lisboa: Editorial Teorema.

Marques, R. (1995). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler: Um Guia para Pais e Educadores*. Lisboa: Texto Editores.

- Martins, J., & Azevedo, F. (2013). A contribuição da literacia multimodal na formação do leitor infante-juvenil: a música, o cinema e a dramatização. In M. d. Sardinha, & F. Azevedo, *Didática e práticas: a língua e a educação literária* (pp. 107-126). Guimarães: Opera Omnia.
- Mata, L. (2008). Funcionalidade da Linguagem Escrita. In I. Sim-Sim, *A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância* (pp. 13-30). Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2011). *Avaliação na Educação Pré-Escolar: circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Cosmos.
- Nina, I. F. (2008). *Da Leitura ao Prazer de Ler: Contributos da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Costa, H. (2011). Porque é que a Lua é redonda e bicuda? In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia - em - Participação* (pp. 83 - 123). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Oliver, G. C. (2012). *A importância do brincar na Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, D. R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Parente, C. (2010). Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, 34-37.
- Parente, C. (2012). Portefólio: Uma estratégia de avaliação para a educação de infância. In M. J. Cardona, & C. M. Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 304-319). Viseu: Psicosoma.

- Parreiras, N. d. (2006). *A Psicanálise do brinquedo na literatura para crianças*. São Paulo : Universidade de São Paulo.
- Perrot, J. (1998). Os "livros-vivos" franceses. Um novo paraíso Cultural para nossos amiguinhos, os leitores infantis. In T. M. Kishimoto, *O Brincar e suas Teorias* (pp. 33-53). São Paulo: Pioneira.
- Prole, A. (2008). *Como fazer um Projeto de Promoção da Leitura*. Lisboa: Casa da Leitura.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palmo e Meio: reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa: Caminho.
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (s/d). Como fazer dos meus filhos leitores? *Ler para crescer*.
- Ramos, R., & Ramos, A. M. (2014). Cruce de lecturas ecoalfabetización en libros pop-up para la infancia. *Ocnos*, 12, 7-24.
- Reis, M. P. (2008). *A Relação entre Pais e Professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Málaga : Departamento de Didáctica de la Lengua ya la Literatura - Universidade de Málaga.
- Rocha, C., Loureiro, C., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., et al. (2012). In T. Vasconcelos, *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Roldão, M. d. (1995). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo - Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Sá, D. G. (1981). *A literatura infantil em Portugal*. Braga: Editorial Franciscana .
- Saches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Silva, I. L. (2012). Problemas e dilemas da avaliação em educação de infância. In M. J. Cardona, & C. M. Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 150-170). Viseu: Psicosoma.
- Silva, M. C. (2010). *Do Jardim - de - Infância ao centro de atividades de tempos livres: representações das crianças sobre o brincar*. Braga: Universidade do Minho: Instituto de Educação.
- Silva, Sara Reis. (s./d.) «O Capuchinho Vermelho» (Sinopse) in www.casadaleitura.org. (consultado no dia 2015-02-24).

- Silva, Sara Reis. (s./d.) «Popville» (Sinopse) in www.casadaleitura.org. (consultado no dia 2015-02-27).
- Silva, S. R. (2005). *Dez réis de gente ... e de livros: notas sobre Literatura Infantil*. Lisboa: Caminho.
- Silva, S. R. (2011). *Sobre a hora do conto: alguns contributos*. Braga: Universidade do Minho. (texto policopiado cedido pela autora).
- Silva, S. R., & Ramos, A. M. (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista, *Ler para Ser: os caminhos antes, durante e ... depois de aprender a ler* (pp. 149-174). Coimbra: Almedina.
- Silveira, L., & Cunha, A. C. (2014). *O jogo e a infância: entre o mundo pensado e o mundo vivido*. Santo Tirso: Whitebooks.
- Solé, M. d. (1992). *O jogo infantil*. Lisboa: Instituto de apoio à criança.
- Sousa, M. E. (dezembro de 2007). O Livro na família e no jardim de infância: passos e espaços para formação de leitores. *Malasartes (Cadernos de Literatura para a infância e a Juventude)*, N°15, 66-69.
- Stapleton, L., & Yopp, H. K. (2008). Conciencia fonémica en Español. In *The Reading Teacher*, 61(5) (pp. 374-382).
- Taquelim, C. (2011). *Animação à leitura: contributos para o desenho de uma sessão*. Lisboa: Casa da Leitura.
- Veloso, R. M. (2003). *Não-receita para escolher um bom livro*. Lisboa: Casa da leitura.
- Veloso, R. M. (2007). *A leitura literária*. Lisboa: Casa da Leitura.
- Veloso, R. M. (2007). *Curtir Literatura Infantil no Jardim de Infância*. Lisboa: Casa da Leitura.
- Veloso, R. M., & Ricardo, L. (dezembro de 2002). Literatura Infantil, brinquedo e segredo. *Malasartes (Cadernos de Literatura para a infância e juventude)*, N°10, 26-29.
- Viana, F. L. (2001). *Melhor falar para melhor ler: um programa de desenvolvimento de competências linguísticas*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Viana, F. L., Cruz, J., & Cadime, I. (2014). «Ler» antes de ler. Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita? In F. L. Viana, & I. Ribeiro, *Falar, ler e escrever* (pp. 6-23). Carnaxide: Santillana.

Viana, F. L., Ribeiro, I., Baptista, A., Brandão, S., Cosia, L., & Santos, S. (2014). Falar, ler e escrever no jardim de infância. Como a investigação suporta a ação. In F. L. Viana, & I. Ribeiro, *Falar, ler e escrever* (pp. 44-77). Carnaxide: Santillana.

Zilberman, R. (1987). *A Literatura Infantil na escola*. São Paulo: Global editora.

Legislação Referenciada

A Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em <http://www.unicef.pt/> (consultado no dia 2015-03-19).

Anexos

Anexo A – Planificação nº1



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Centro Social da Paróquia de S. Lázaro

Planificação Semanal de 28 de abril a 2 de maio
Número de alunos: 23 – 8 rapazes e 15 raparigas
Educadora cooperante: Raquel Pontes Barreiro
Sala 4C
Estagiária: Vera Lúcia da Silva Malheiro

Dia da semana	Competências	Atividade	Recursos
Sexta-feira	<ul style="list-style-type: none"> - Responder a questões; - Escolher as atividades que pretendem realizar; - Manifestar as suas opiniões, preferências; - Fazer e expressar escolhas, planos e decisões. 	Tempo de grande grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Exploração de várias tipologias de livros-brinquedo; - Diálogo sobre os livros-brinquedo explorados; - Partilha dos conhecimentos prévios sobre os livros-brinquedo. 	Materiais: <ul style="list-style-type: none"> - Diversos livros-brinquedo; - bloco de notas; - esferográfica. Humanos: <ul style="list-style-type: none"> - educadora cooperante; - estagiária; - auxiliar da ação educativa.



Anexo B – Planificação nº2

Universidade do Minho

Instituto de Educação

Centro Social da Paróquia de S. Lázaro

Planificação Semanal de 13 a 16 de maio
Número de alunos: 23 – 8 rapazes e 15 raparigas
Educadora cooperante: Raquel Pontes Barreiro
Sala 4C
Estagiária: Vera Lúcia da Silva Malheiro

Dia da semana	Competências	Atividade	Recursos
Quinta-feira	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a capa, a contracapa e as guardas. - Predizer acontecimentos numa narrativa através das ilustrações. - Responder a questões, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente. - Prestar atenção à história. - Questionar para obter informação. - Recontar narrativas. - Narrar a história com a sequência apropriada, incluindo as personagens. - Contar, recontar, inventar e recriar histórias e diálogos, oralmente ou desempenhado “papéis”. 	<p>Tempo de grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação dos elementos paratextuais do livro; - leitura e exploração do livro <i>pop-up O Capuchinho Vermelho</i>, de Louise Rowe; - reconto da narrativa, através de fantoches. 	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - livro <i>O Capuchinho Vermelho</i>, de Louise Rowe; - bloco de notas; - esferográfica. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - educadora cooperante; - estagiária; - auxiliar da ação educativa.



Anexo C – Planificação nº3

Universidade do Minho

Instituto de Educação

Centro Social da Paróquia de S. Lázaro

Planificação Semanal de 27 a 30 de maio
Número de alunos: 23 – 8 rapazes e 15 raparigas
Educadora cooperante: Raquel Pontes Barreiro
Sala 4C
Estagiária: Vera Lúcia da Silva Malheiro

Dia da semana	Competências	Atividade	Recursos
Terça-feira	<ul style="list-style-type: none"> - Construir reproduções a partir de diferentes materiais. - Fomentar o gosto pelo livro, através da construção de um exemplar. - Fazer e expressar escolhas, planos e decisões. - Usar o desenho para fins específicos (construção de um livro). - Experimentar criar objetos, cenas reais ou imaginadas, em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes. 	Tempo de pequeno grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre o tema do livro; - Início da elaboração das ilustrações do livro; 	Materiais: <ul style="list-style-type: none"> - folhas brancas; - marcadores; - lápis de cor; - lápis de cera. Humanos: <ul style="list-style-type: none"> - educadora cooperante; - estagiária; - auxiliar da ação educativa.

Quarta-feira	<ul style="list-style-type: none"> - Construir reproduções a partir de diferentes materiais. - Fomentar o gosto pelo livro, através da construção de um exemplar. - Fazer e expressar escolhas, planos e decisões. - Usar o desenho para fins específicos (construção de um livro). - Experimentar criar objetos, cenas reais ou imaginadas, em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes. - Produzir plasticamente, de um modo livre ou mediado, a representação da figura humana em cenas do quotidiano, histórias inventadas ou sugeridas. 	Tempo de pequeno grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Continuação das ilustrações do livro; - escolha do título do livro; - construção de um livro de tiras, utilizando as ilustrações elaboradas. 	Materiais: <ul style="list-style-type: none"> - folhas brancas; - marcadores; - lápis de cor; - lápis de cera. Humanos: <ul style="list-style-type: none"> - educadora cooperante; - estagiária; - auxiliar da ação educativa.
Quinta-feira	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a capa, contracapa e as guardas. - Predizer acontecimentos numa narrativa, através das ilustrações. - Tirar prazer da linguagem: ouvir e inventar histórias. - Narrar a história com a sequência apropriada, incluindo as personagens, através de fantoches. - Fazer-de-conta e representar papéis. - Responder a questões, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente. - Desenvolver hábitos de leitura na criança e potenciar as suas capacidades imaginativas e criativas. - Participar em práticas de faz-de-conta, espontâneas e estruturadas, e de representação. 	Tempo de grande grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Identificação dos elementos paratextuais do livro; - leitura e exploração do livro pop-up <i>A Bela Adormecida</i>, de Louise Rowe; - dramatização da história, através de fantoches, no biombo. 	Materiais: <ul style="list-style-type: none"> - livro <i>A Bela Adormecida</i>, de Louise Rowe; - fantoches de pau; - biombo. Humanos: <ul style="list-style-type: none"> - educadora cooperante; - estagiária; - auxiliar da ação educativa.



Anexo D – Planificação nº4

Universidade do Minho

Centro Social da Paróquia de S. Lázaro

Instituto de Educação

Planificação Semanal de 3 a 6 de junho
Número de alunos: 23 – 8 rapazes e 15 raparigas
Educadora cooperante: Raquel Pontes Barreiro
Sala 4C
Estagiária: Vera Lúcia da Silva Malheiro

Dia da semana	Competências	Atividade	Recursos
Quinta-feira	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a capa, contracapa e guardas. - Predizer acontecimentos numa narrativa, através das ilustrações. - Responder a questões, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente; - Desenvolver e aumentar os hábitos de leitura na criança e potenciar as suas capacidades imaginativas e criativas; 	<p>Tempo de grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação dos elementos paratextuais do livro; - criação de expectativas sobre o livro, através das ilustrações; - leitura e exploração do livro <i>Os Animais Bebés para Sentir</i>, da Edicare; - Sentir diferentes materiais, explicando o 	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - livro <i>Os Animais Bebés para Sentir</i>, da Edicare; - lixa; - lã; - algodão; - tecido. <p>Humanos:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer objetos através do tato; - Estimular na criança o prazer de ler, consciencializando-a para a importância do livro e da leitura; - Contactar com diferentes formas de livro-brinquedo. 	que sente e tentar adivinhar o nome do material.	<ul style="list-style-type: none"> - educadora cooperante; - estagiária; - auxiliar da ação educativa.
Sexta-feira	<ul style="list-style-type: none"> - Construir reproduções a partir de diferentes materiais. - Fomentar o gosto pelo livro, através da construção de um exemplar. - Fazer e expressar escolhas, planos e decisões. - Usar o desenho para fins específicos (construção de um livro). - Experimentar criar objetos, cenas reais ou imaginadas, em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes. 	Tempo de pequeno grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo inicial sobre o tema do livro; - início das ilustrações do livro <i>pop-up</i>; - escolha do título do livro; - elaboração dos elementos paratextuais do livro; - construção do livro <i>pop-up</i>; 	Materiais: <ul style="list-style-type: none"> - folhas brancas; - marcadores; - lápis de cor; - lápis de cera; - cola; - tesoura. Humanos: <ul style="list-style-type: none"> - educadora cooperante; - estagiária; - auxiliar da ação educativa.



Anexo E – Planificação nº5

Universidade do Minho

Instituto de Educação

Centro Social da Paróquia de S. Lázaro

Planificação Semanal de 11 a 13 de junho
Número de alunos: 23 – 8 rapazes e 15 raparigas
Educadora cooperante: Raquel Pontes Barreiro
Sala 4C
Estagiária: Vera Lúcia da Silva Malheiro

	Competências	Atividade	Recursos
Quinta-feira	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a capa, contracapa e as guardas. - Predizer acontecimentos numa narrativa, através das ilustrações. - Tirar prazer da leitura: inventar histórias. - Ditar histórias. - Relatar e recriar experiências. - Fazer e expressar escolhas, planos e ideias. - Estimular na criança o prazer de ler, consciencializando-a para a importância do livro e da leitura. - Inventar e recriar histórias e diálogos. 	Tempo de grande grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Identificação dos elementos paratextuais do livro; - diálogo sobre as ilustrações da capa, criando expectativas sobre o livro; - exploração do livro <i>Pbpville</i>, de Anouck Boisrobert e Louis Rigaud; - construção de um texto para as ilustrações do livro – “História procura autores”. 	Materiais: <ul style="list-style-type: none"> - livro <i>Pbpville</i>, de Anouck Boisrobert e Louis Rigaud; - bloco de notas; - esferográfica. Humanos: <ul style="list-style-type: none"> - educadora cooperante; - estagiária; - auxiliar da ação educativa



Anexo F – Planificação nº6

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Centro Social da Paróquia de S. Lázaro

Planificação Semanal de 17 a 20 de junho
Número de alunos: 23 – 8 rapazes e 15 raparigas
Educadora cooperante: Raquel Pontes Barreiro
Sala 4C
Estagiária: Vera Lúcia da Silva Malheiro

Dia da semana	Competências	Atividade	Recursos
Quarta-feira	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a capa, contracapa e as guardas. - Predizer acontecimentos numa narrativa, através das ilustrações. - Responder a questões, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente. - Tirar prazer da linguagem: ouvir histórias. - Fazer e expressar escolhas, planos e ideias. 	Tempo de grande grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Identificação dos elementos paratextuais do livro; - criação de inferências, através das ilustrações da capa. - leitura e exploração do livro <i>Somos Todos Diferentes</i>, de Emma Damon - descrição das suas características, através de um espelho. 	Materiais: <ul style="list-style-type: none"> - livro <i>Somos Todos Diferentes</i>, de Emma Damon; Humanos: <ul style="list-style-type: none"> - educadora cooperante; - estagiária; - auxiliar da ação educativa.

	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer e expressar escolhas, planos e decisões. - Usar o desenho para fins específicos (construção de um livro). - Produzir plasticamente, de um modo livre, a representação da figura humana. 	Tempo de pequeno grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração do autorretrato; - construção de um livro de abas, com os autorretratos. 	Materiais: <ul style="list-style-type: none"> - folhas brancas; - marcadores; - lápis de cor; - lápis de cera. Humanos: <ul style="list-style-type: none"> - educadora cooperante; - estagiária; - auxiliar da ação educativa.
--	---	---	--

Anexo G – Texto construído pelas crianças

A Igreja que já não vive sozinha

Era uma vez, uma igreja que ficava perto de uma cidade. Estava um dia de muito vento e as árvores viravam com ele.

Certo dia, apareceu naquela cidade uma escavadora que deu início às obras para aumentar a igreja. Foram construídos prédios, casas e mais estradas. A cidade cada vez ficava maior e havia cada vez menos árvores. Na estrada apareceu mais carros, camiões e carrinhas e deixou de existir árvores. Nesta cidade, o ar começou a ficar poluído e as pessoas tinham dificuldade em respirar.

Nesta altura, a cidade estava enorme e apareceu uma linha de comboio. Havia muito trânsito e muitas casas foram construídas. Com o aumento da cidade apareceu uma árvore e as pessoas começaram a respirar melhor.

A igreja deixou de estar sozinha porque ficou rodeada de casas, hotéis, prédios, estradas e cabos da eletricidade e ficou feliz pois já não se sentia só.

Autores: Meninos da sala 4C

Anexo H – Informação para os pais sobre a atividade “Vai e Vem”

No âmbito do meu projeto (parte integrante do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico), que tem como principal objetivo promover o gosto pelo livro e pela leitura através do livro-brinquedo, pretendo desenvolver uma atividade que se intitula “VAI E VEM”. Resumidamente, esta atividade consiste em o vosso educando escolher da biblioteca da sala um livro-brinquedo, levá-lo na sexta-feira para casa, explorá-lo com a família durante o fim de semana e, na segunda-feira, partilhar com o grupo a sua análise. Assim sendo, a vossa colaboração é fundamental, já que será necessário que explorem com o vosso educando o livro-brinquedo escolhido por ele.

Como é do conhecimento geral, o livro e a literatura são importantes no desenvolvimento integral da criança, devendo a leitura tornar-se num hábito, em algo que faz falta, tanto no jardim de infância como no seio familiar.

Desde já, muito obrigada pela colaboração.

Se desejarem vir à sala ler e explorar um livro-brinquedo, serão bem-vindos.

Estagiária Vera Malheiro

Anexo I – Convite para visitar a exposição final

Convite

A sala 4c convida V. Ex.^a a visitar a exposição do nosso projeto intitulado de “Brincadeiras de Pais” nos seguintes horários:

Dia 26 de junho das 16h30 às 17h30

Dia 27 de junho das 9h30 às 10h30 ou das 16h30 às 17h30

Contamos com a vossa presença.